Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270274
Centre d'intérêt : 540

Session d'étude L'évaluation : comparer en toute équité (1989 : Québec, Québec)

Résumé des présentations de la 12e session d'étude / Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation. -- [Montréal] : L'Association, [1990?].
78 p. ; 28 cm + cahier du participant (13 p. : ill.).

Faux-titre : L'évaluation : comparer en tout équité : résumé des présentations : 12e session d'étude de l'ADMEE, 2-3-4 novembre 1989, Château Frontenac, Québec. Comprend du texte en anglais.

Vedette(s)-secondaire(s) : Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation

Descripteur(s) : Evaluation de l'apprentissage • Evaluation formative • Evaluation sommative • Evaluation de l'enseignement • Evaluation de programmes • Méthode d'évaluation • Elaboration de tests • Education des adultes

Identificateur(s) de sujet : Evaluation diagnostique

Le résumé des présentations de chacun des ateliers remplace les actes de la session d'étude de l'ADMEE. Sous le thème général de l'évaluation, on y a surtout discuté de questions comme l'évaluation de l'apprentissage (évaluation formative et sommative), l'évaluation de l'enseignement, l'évaluation des programmes, l'élaboration des tests, etc. Un formulaire d'évaluation de la session d'étude se retrouve dans le cahier du participant.

Type de document :

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST

RÉSUMÉ DES PRÉSENTATIONS

12e Session d'étude de l'ADMEE

2-3-4 novembre 1989

Château Frontenac

Québec

ASSOCIATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA MESURE ET DE L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION

L'ÉVALUATION : COMPARER EN TOUTE ÉQUITÉ

RÉSUMÉ DES PRÉSENTATIONS

12e Session d'étude de l'ADMEE

2-3-4 novembre 1989

Château Frontenac

Québec

ASSOCIATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA MESURE ET DE L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION

L'ÉVALUATION : COMPARER EN TOUTE ÉQUITÉ

ASSOCIATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA
MESURE ET DE L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION

RÉSUMÉ DES PRÉSENTATIONS

de la

12e session d'étude

Comité organisateur de la 12e session d'étude

Nicole Lirette , présidente

Albert Bellavance

Richard Bertrand

Marie-Sylvie Descôteaux

Serge Groulx

Léo Laroche

Marc Leduc

Joseph Lemieux

Marcel Mius d'Entremont

Dominique Morissette

Benoît Poulin

Conrad Roy

Pour éviter d'alourdir le texte, nous nous conformons dans le présent document à la règle de grammaire qui permet d'utiliser le masculin avec une valeur de neutre lorsqu'on parle de manière générale.

PRÉSENTATION

Lors de la 11e session d'étude tenue à Laval en octobre 1988, plusieurs personnes ont manifesté le souhait de recevoir des informations sur les divers ateliers présentés dans les sessions d'étude de l'ADMEE. Par ailleurs, à l'article 7.40 des Statuts et règlements de l'Association, il est prévu que le responsable de la session d'étude s'occupe de la publication des actes de la session.

Comme suite à ces préoccupations et dans le but de répondre aux attentes des participants ou des personnes qui n'ont pu s'inscrire à la 12e session d'étude, le Comité organisateur a décidé de publier un Résumé des présentations de chacun des ateliers.

Les dépenses d'énergie et d'argent considérables qu'entraîne la publication des actes telle que nous l'avons déjà connue ont incité le Comité organisateur à choisir plutôt de publier les actes sous la forme d'un résumé.

Nous remercions tous les animateurs qui ont facilité notre tâche en acceptant de nous faire parvenir leur texte. À noter que l'atelier JP17 a été annulé et que les résumés des ateliers JP23, VA30, VA32 et VP49 ont été remplacés par les descriptions présentées dans le programme de la 12e session d'étude.

L'évaluation: comparer en toute équité, tel était le thème de cette 12e session d'étude. Nous souhaitons que les lecteurs découvriront dans ce résumé de nombreux éléments de réflexion sur la délicate question des comparaisons en évaluation et qu'ils y trouveront les renseignements nécessaires pour les aider à faire avancer le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation.

Nicole Lirette

Les résumés sont présentés selon

l'ordre séquentiel du

Programme de la 12e session d'étude

Titre de l'atelier	:	Évaluation formative des logiciels types en Ontario: le cas des jeux et activités de simulation.
Numéro de l'atelier	:	JA 1
Animateur(s)	:	Dany Laveault Université d'Ottawa

La multiplication des nouvelles technologies de l'instruction ainsi que la variété des modalités d'enseignement ont pour effet de rendre encore plus complexe le rôle de l'évaluateur lorsqu'il s'agit d'évaluer l'efficacité du matériel pédagogique. C'est le cas notamment de l'évaluation des jeux et des activités de simulation à caractère éducatif (jeux de rôle, simulations proprement dites et études de cas), pour lesquels il existe peu d'informations sur les meilleures procédures à suivre de même que sur les critères par rapport auxquels ces moyens d'enseignement peuvent être évalués.

Le rôle de l'évaluateur est d'autant plus problématique que jeux et activités de simulation sont de plus en plus transposés sous forme de didacticiels. Ceci a pour effet de compliquer encore davantage l'évaluation qui risque de confondre les effets dûs au contenu avec ceux dûs au medium. Dans de telles situations, la standartisation des conditions d'observation est difficile et n'est pas toujours souhaitable. Enfin, le rôle que peut jouer une évaluation formative de l'enseignement dans ce contexte demande encore à être défini.

Dans le cas du plan d'évaluation formative des logiciels types du Service de didacticiels de l'Ontario, les prises d'information sont multiples de sorte qu'il existe, en réalité, plusieurs évaluateurs (enseignants, élèves, concepteurs, agents d'éducation, etc.) chargés d'appuyer le vérificateur dans la mise à l'essai du matériel pédagogique informatisé. Le rôle du vérificateur à l'intérieur de ce plan d'évaluation est celui d'un "évaluateur en révolution" à cause de la diversité des sources d'information et de la difficulté d'en établir une synthèse unique. Par exemple, les résultats de l'évaluation sont susceptibles de varier en fonction du moment de la vérification, des modalités choisies par chaque enseignant pour procéder à la mise à l'essai et de la formation particulière de chaque élève en ce qui regarde l'utilisation de l'ordinateur en classe.

Cet atelier poursuivra deux objectifs principaux. D'abord, il fera le bilan des résultats obtenus ainsi que des difficultés rencontrées dans l'utilisation de la procédure du Service de didacticiels de l'Ontario pour la mise à l'essai de didacticiels de jeux et activités de simulation produits par le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. Ensuite, il cherchera à énoncer quelques critères pouvant servir à la prise d'information sur l'efficacité des jeux et des activités de simulation.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Dany Laveault
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
145, rue Jean-Jacques-Lussier
OTTAWA (Ontario)
K1N 6N5

Téléphone : (613) 564-7728

Titre de l'atelier	:	La démarche évaluative: une mesure, un jugement et une décision en fonction de l'intention d'évaluation.
Numéro de l'atelier	:	JA 2
Animateur(s)	:	Solange Boudreau Commission scolaire Pointe-Lévy

C'est à la suite des demandes du réseau scolaire et d'une identification des besoins réalisée par la Direction de la coordination des régions que le ministère de l'Éducation du Québec a développé en 1985 un ensemble de sessions de mise à jour sur l'évaluation pédagogique.

La session de mise à jour sur la planification d'une démarche évaluative faisait partie du programme de perfectionnement en évaluation pédagogique. Elle visait à familiariser les participants avec les étapes de la planification d'une démarche évaluative des apprentissages. Les personnes-ressources des établissements scolaires participaient pendant trois jours à ce perfectionnement et devaient ensuite l'offrir aux enseignants de leur milieu.

Cependant, dans notre milieu, nous disposions d'une demi-journée pour diffuser auprès du personnel enseignant le contenu de cette session de perfectionnement. Afin d'accomplir le plus honnêtement possible cette "mission impossible", nous avons simplifié et réaménagé l'ensemble de la documentation préparée par le ministère de l'Éducation. Dans le cadre de cet atelier, nous vous faisons part de cette expérience et nous vous présentons la documentation utilisée, la démarche retenue et le matériel visuel exploité. Un dossier est remis aux participants. Il contient:

. les objectifs de la rencontre,

. les activités proposées,

. les documents théoriques,

. le matériel visuel.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Solange Boudreau
6, rue Saint-Gabriel
LÉVIS (Québec)
G6V 7T7

Téléphone : (418) 833-3461

Titre de l'atelier	:	Fair State by State Comparisons: the U.S. Experience
Numéro de l'atelier	:	JA 3
Animateur(s)	:	Nancy A. Mead Educational Testing Service

In April 1988, the United States Congress added a new dimension to the National Assessment of Educational Progress (NAEP), which produces The Nation's Report Card. On a trial basis, the new law authorizes a 1990 assessment of eighth-grade mathematics at the state level. This law requires the results of the trial (and its second phase in 1992) be evaluated to determine "the feasibility and validity of [state] assessments and the fairness and accuracy of the data they produce". The trial will be designed to yield data good enough to accurately and fairly compare a participating state with the nation, and one participating state with another.

The 1990 trial will produce information on student mathematics proficiency, at the state level, that can be compared with national data, and with data from other participating states that choose to make their results available for reporting. The purpose, as stated by Congress, is to provide policy makers with more and better state-level information about the educational performance of their school children. The legislation precludes the use of data from this trial effort to compare or rank schools, districts, or individual students. The data will be drawn from:

. a state representative sample in each participating state of 2,000 eighth-grade students in approximately 100 public schools,

. administration of seven mathematics assessment booklets used in the National Assessment in 1990.

This plan will provide averages and proficiency distributions for the states' students; actual results will determine the degree to which similar estimates can be made for demographic subpopulations. The objectives to guide the assessment were developed for NAEP through a consensus project of the Council of Chief State School Officers.

Thirty-eight out of the 48 states, the Virgin Islands, and the District of Columbia have indicated that they expect to participate in 1990 Trial State Assessment Program.

The mathematics items will be assembled into seven booklets, each containing three 15-minute blocks of questions and two student background questionnaires -one requesting general demographic information and the other requesting information about mathematics instruction. This limits the lenght of the administration sessions to just over an hour of students' time. Local Administrators provided by the states will be trained by NAEP's contractor to conduct each assessment session, and in addition, about one-half of the sessions will be observed by the contractor to monitor uniform standards of administration and test security.

Guidelines for reporting state-level reports are currently being prepared by the National Assessment Governing Board. However, an initial report of the Council of Chief State School Officers (March, 1988) of recommendations for fair reporting of state results will provide important input for these decisions. They include:

. State achievement data will be reported by scales similar to NAEP's proficiency scales, i.e.,the percent of the students in each grade who score in or above each of the defined proficiency levels.

. State achievement data [will] be reported by various mathematics ability and content areas to reveal the strengths and weaknesses of students in a state in each area.

. Cross-sectional trend data, as they are avaiable, [will] be reported to each state by changes in the proportion of students scoring at each proficiency level as well as changes in average achievement scores.

. Achievement data will be reported to each state for population sub-group, by race/ethnicity, gender, and type of community in which the student lives as long as the numbers of students in each sub-group in the sample tested are sufficient to provide stable and reliable estimates.

. [In addition to reporting results in alphabetical order,] the achievement of students in each state will be displayed in a ranking of the states based on a composite of state demographic variables.

. State comparisons will be presented on the achievement of groups of students tested who have similar backgrounds so that similar students are compared.

. Data will be secured, analysed and reported on relationships between achievement and educational variables that can be affected by educational policies, programs or practices.

. All students and all schools will be considered as potentially eligible for inclusion in the NAEP sample to be tested.

. NAEP criteria for the exclusion of non-English speaking students will be replaced.

. The administration of state-level assessments in 1990 will be carried out by employees of NAEP or its contractor and federal funds should be budgeted accordingly. [Was not budgeted]

. NAEP will continue to include private as well as public school students in its national sample, but a state sample and the subsequent reports about state-level achievement will be of public school students only.

. As it pursues the development of the assessment instrument to be used in the 1990 math assessment, the way in which the assessment will be administered, and the ways in which state level assessment results will be reported to the states, NAEP will continue the consensus process started by this project and widely engage state policymakers, practitioners and scholars in its deliberations and planning.

. NAEP will continue its practice of soliciting comments from the field on drafts of its reports before putting them in final form.

The talk will focus on the various equity inherent in the design, administration, and analysis of results of this project, including:

. integrity of state samples, including rules for inclusion and exclusion of special students;

. comparability of administration procedures, including comparing results of state and national administration procedures and monitoring state administrations; and

. presentation of results that foster fair and useful state by state comparisions.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Nancy A. Mead
Educational Testing Service
Rosedale Road 30-E
PRINCETON
New Jersey 08541

Téléphone : (609) 734-1526

Titre de l'atelier	:	La place de l'évaluation pédagogique dans la gestion de la qualité.
Numéro de l'atelier	:	JA 4
Animateur(s)	:	Yves Archambault Commission scolaire Saint-Jérôme

Comment un directeur général d'une commission scolaire intégrée, confronté avec la gestion de la qualité, définit-il les paramètres d'un cheminement structuré? Voilà l'essentiel du propos de l'animateur de cet atelier.

La gestion de la qualité, c'est offrir une réponse adéquate aux attentes des usagers. Cette définition de la qualité a le mérite de situer la problématique au coeur même de la mission de la commission: la qualité des apprentissages des élèves. Quand les usagers questionnent les résultats d'un réseau d'éducation, c'est une mesure et une analyse de ces résultats qui s'imposent afin d'assurer un réinvestissement pédagogique orienté vers une amélioration de la qualité des apprentissages. L'animateur de l'atelier amènera les participants à nuancer apprentissage et enseignement, résultats et performance, responsabilité et "accountability".

L'évaluation pédagogique est un élément essentiel de la gestion pédagogique. Elle permet de structurer la supervision pédagogique et de faire le pont entre animation pédagogique et supervision pédagogique.

La gestion de la qualité se développerait davantage dans le réseau public si les gestionnaires pouvaient profiter d'indicateurs (indicateurs qualitatifs ayant une valeur prédictive).

Enfin, la comparaison des groupes, des enseignants et des commissions scolaires au regard des résultats ne se réalise pas en toute équité et n'est nullement propice au dialogue et à l'engagement.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail : Yves Archambault
Commission scolaire Saint-Jérôme
995, rue Labelle
SAINT-JÉRÔME (Québec)
J7Z 5N7

Téléphone : (514) 436-5040

Titre de l'atelier	:	La reconnaissance de la compétence de l'élève par matière, est-ce réaliste?
Numéro de l'atelier	:	JA 5
Animateur(s)	:	Claude Turcotte Commission scolaire Saint-Jérôme

Avec l'utilisation des bulletins descriptifs, il est de plus en plus ressenti par les enseignants le besoin de connaître clairement les composantes essentielles définissant la compétence minimale de l'élève au terme de l'année scolaire dans chacun des programmes d'études. En fait, comment peuvent-ils être sûrs de leurs choix éventuels dans ce sens? Il n'existe pas d'évidence dans le milieu scolaire comme quoi les élèves présentent à la fin de l'année scolaire des profils de compétences satisfaisant à des exigences minimales de programmes même quand les régimes pédagogiques déclarent leur contenu comme contenu minimal.

Pour l'enseignement des contenus de programmes, ça va de soi; pour la maîtrise de ces contenus à la fin d'une année scolaire, il en va autrement. En effet, ce n'est pas parce qu'on enseigne un contenu dit minimal qu'il est pour autant maîtrisé à 100 p. cent par les élèves.

Même si on se satisfait d'un résultat de mesure de 60 p. cent, on ne saurait par s'il s'agit de 60 p. cent du contenu. A supposer qu'ils s'agisse de 60 p. cent du contenu, on ne saurait pas davantage s'il s'agit ou non des composantes décrivant la compétence.

En fait le projet dont il est question vise à cerner des profils de compétences mettant en évidence des habiletés particulières et des éléments de contenu notionnels particuliers. De plus, il pourrait faire ressortir des niveaux de maîtrise de profils de manière à pouvoir établir l'évolution à accomplir, par exemple, par un élève de 3e primaire en français pour aboutir à une compétence de 6e primaire et, à une compétence de 3e secondaire.

Il deviendrait alors possible d'espérer identifier les principales parties distinctives d'un programme dont la maîtrise au niveau de 3e primaire pourrait faciliter celle du programme de 6e primaire qui pourrait faire de même par rapport à celle du programme de 3e secondaire. Ainsi, les parties distinctives de programme qui feraient office de prédicteurs de maîtrise pour un autre programme auraient avantage à être considérées comme principales composantes de compétence.

Autres aspects utiles à considérer en ce qui a trait aux contenus des programmes d'études, notamment en français et en mathématique. Il serait possible de vérifier la transférabilité de certaines habiletés et l'utilisation de mêmes concepts plus spécialement en lecture, en écriture et en résolution de problème. Il y aurait lieu de pouvoir faire ressortir l'écart existant entre un niveau de maîtrise de profils atteint par les élèves et celui établi par les experts concepteurs des programmes. Il pourrait être également possible de voir en quoi et quand se stabilise la maîtrise de profils pour chacun de ces programmes d'études au cours des six prochaines années.

La définition de ces profils va faciliter éventuellement les prises de décision par le biais de l'interprétation critériée et surtout offrir des points de comparaison aux acquis de l'élève pour établir sa compétence. Partant de pareilles considérations, la récupération et la reprise d'épreuve pour l'élève s'avèrent plus spécifiques et appropriées. De plus la promotion va pouvoir s'établir sur la base d'une compétence réelle plutôt que, dans certains cas, quasi fictive en raison du type de notation retenu.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Claude Turcotte
Commission scolaire Saint-Jérôme
995, rue Labelle
SAINT-JÉRÔME (Québec)
J7Z 5N7

Téléphone : (514) 436-5040

Titre de l'atelier	:	Évaluation du programme de musique au 1er cycle du secondaire.
Numéro de l'atelier	:	JA 6
Animateur(s)	:	Nicole Grandbois et Lisette Côté Bernier Ministère de l'Éducation

Par l'évaluation du programme de musique au premier cycle du secondaire, le ministère de l'Éducation désire informer les participants, dans un premier temps, sur le système d'évaluation des programmes d'études, sur le modèle d'évaluation utilisé et sur la démarche correspondant aux trois phases distinctes, soit la phase 1 (élaboration du programme), la phase 2 (implantation) et la dernière phase (application).

Dans un deuxième temps, le Ministère désire présenter les différents instruments appliqués lors de la dernière phase et les résultats obtenus lors de la collecte des données. Les participants connaîtront les résultats globaux obtenus par le biais de questionnaires adressés au personnel enseignant, aux conseillers pédagogiques et aux directeurs d'écoles ainsi que le taux de participation des personnes consultées.

De plus, les résultats des élèves obtenus aux épreuves de juin 1989 seront présentés pour chacune des épreuves: l'épreuve écrite (1re et 2e parties), l'épreuve pratique (exécution et création) administrées par les membres d'un jury dans douze écoles échantillonnées à travers la province.

Dans un troisième temps, des actions à envisager seront présentées à la suite du bilan d'évaluation.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail :
Nicole Grandbois
Lisette Côté-Bernier
Direction du développement de l'évaluation
Édifice "G", 10e étage
1035, rue de la Chevrotière
QUÉBEC (Québec)
G1R 5A5
Téléphone : (418) 643-3550

Titre de l'atelier	:	Comparer des comparables: sanction des études, épreuves uniques, partage 50%-50%: est-ce conciliable en interprétation critérielle? Proposition d'un modèle.
Numéro de l'atelier	:	JA 7
Animateur(s)	:	Odette Filion, Commission scolaire des Manoirs Marcel Bédard, Commission scolaire de Le Gardeur

PROBLÉMATIQUE

Le régime pédagogique au secondaire édicte différents éléments concernant directement l'évaluation des apprentissages, surtout dans son rôle social de reconnaissance des études. Cette reconnaissance permet à l'élève d'accéder soit aux études supérieures soit au marché du travail. Une instruction annuelle du Ministère vient articuler les règles énoncées dans le régime pédagogique.

Celui-ci stipule que deux instances sont impliquées dans la reconnaissance des apprentissages de l'élève: le Ministère et l'organisme scolaire. Toutes les deux ont un rôle social identique: se prononcer sur la maîtrise par l'élève des objectifs terminaux des programmes d'études, chacune dans sa sphère de responsabilités.

L'attribution des crédits, en effet, éléments de base de l'obtention du diplôme et par conséquent de la reconnaissance sociale des études, est une responsabilité partagée par les deux instances. Dans certains cas, l'organisme scolaire attribue les crédits; dans d'autres cas, il transmet un résultat au Ministère qui attribue les crédits. Dans d'autres cas, enfin, il participe à l'évaluation faite par le Ministère, en administrant l'épreuve unique et en lui transmettant une note école. Le Ministère établit le résultat final de l'élève et attribue les crédits.

Or, ces deux instances peuvent actuellement utiliser des approches différentes en évaluation: l'approche à interprétation normative ou l'approche à interprétation critérielle. Cela implique que le message de compétence, transmis à la société puisse être différent d'un organisme à l'autre dans le cas où l'organisme scolaire intervient seul. Cela pose également un problème lorsque les deux instances interviennent dans la même matière. Comment un pourcentage indiquant le nombre d'objectifs atteints ou comme le prévoit l'instruction, le degré de maîtrise en regard des objectifs évalués peut-il être modéré et fusionné à un résultat de mesure?

> Il faudrait donc que les deux instances adoptent la même approche en évaluation. Laquelle? L'interprétation critérielle.

Les nouveaux programmes d'études dans leurs principes et dans leur structure privilégient l'approche à interprétation critérielle, et ce en raison de leur conception fondamentale de l'apprentissage au regard du savoir, du savoir être et du savoir faire. Ils sont centrés sur la pédagogie de la réussite. La politique générale d'évaluation pédagogique du Ministère, en mettant l'accent sur l'évaluation formative, favorise la pédagogie de la réussite et par le fait même, privilégie l'approche à interprétation critérielle.

Il serait illogique, à la fin de l'apprentissage, au moment d'évaluer la compétence de l'élève, d'adopter un autre type d'interprétation, comme le fait actuellement le Ministère en utilisant des indices statistiques tels que moyennes, rangs cinquièmes, etc.

> Il faudrait donc retenir l'interprétation critérielle.

Deux modèles sont présentés pour tenir compte de ce choix en sanction des études.

MODÈLES

Un premier modèle élaboré par la région Laval-Laurentides-Lanaudière en mai 1986 et un second élaboré par l'animatrice et l'animateur pour la session ADMEE 1989.

1er modèle

Le Diplôme d'études secondaires (DES) sera délivré moyennant de la part de l'élève:

. cumul d'un nombre minimum d'unités au secondaire;

. réussite exigée des matières obligatoires

- à l'organisme d'abord,

- au Ministère ensuite, s'il y a lieu.

La réussite d'une matière donnée exige:

. cumul d'un nombre minimum d'objectifs terminaux obligatoires maîtrisés;

. maîtrise des objectifs obligatoires

- à l'organisme d'abord,

- au Ministère ensuite, s'il y a lieu.

2e modèle

L'élève devra avoir cumulé un nombre minimum d'unités pour obtenir un DES.

Chaque programme d'études est objet d'une seule évaluation sommative soit par le MEQ ou soit par la commission scolaire.

L'évaluation sommative a une valeur de 100 pour cent.

Chaque entité administrative est l'unique responsable de l'attribution des unités rattachées au programme qu'elle a évalué sommativement.

Odette Filion
Commission scolaire des Manoirs

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail : 775, rue Saint-Louis
TERREBONNE (Québec)
J6W 1J7
(514) 492-3536
Marcel Bédard

Commission scolaire de Le Gardeur
80, rue Jean-Baptiste-Meilleur
REPENTIGNY (Québec)
J6A 6C5
(514) 581-6411

Titre de l'atelier	:	Modification des attitudes des enseignants à l'égard de l'évaluation des apprentissages: étude des possibilités.
Numéro de l'atelier	:	JA 8
Animateur(s)	:	France Fontaine Université de Montréal

L'implantation de nouvelles pratiques évaluatives rencontre des difficultés dues au manque d'attitudes positives de la part des enseignants. Le changement des pratiques ne peut être effectué par le seul développement des habiletés cognitives: il faut aussi se préoccuper de la clarification et de la formation des attitudes reliées à ce domaine.

Les diverses théories du changement d'attitudes nous indiquent des possibilités. Par exemple, les théories béhaviorales situent la modification des attitudes dans une perspective d'influences sociales ou environnementales, c'est-à-dire à partir de l'extérieur de l'individu. Les théories centrées sur le renforcement (récompenses-punitions, pression des pairs) en font partie. Il y a aussi les théories de la consistance qui situent plutôt le changement d'attitude à l'intérieur de l'individu: l'individu chercherait à réduire l'inconsistance entre ses attitudes, ou entre ses comportements, ou entre ses comportements et ses attitudes.

C'est à cette deuxième catégorie de théories que notre proposition se rattache. Les grandes lignes en sont les suivantes. Grâce à un questionnaire sur les croyances reliées à l'évaluation des apprentissages, les sujets reçoivent un feedback pour accroître leur conscience à propos de leurs propres croyances et de celles des autres de même que sur la plus ou moins grande cohérence entre les diverses croyances. À ceci s'ajoute divers moyens tels que de l'information (aspects cognitifs), des mises en situation, des discussions entre les sujets. Les sujets découvrant des différences ou des contradictions entre leurs croyances, entre leurs croyances et leurs comportements enclenchent un mécanisme psychologique d'insatisfaction de soi qui vise une modification dans le sens d'une plus grande consistance. On peut ensuite vérifier le changement effectué en réadministrant le questionnaire et faire prendre conscience aux sujets des différences entre les deux moments d'administration pour cristaliser davantage les changements.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non ☐

Adresse au travail : France Fontaine
Université de Montréal
Service pédagogique
5858, Côte-des-Neiges, ch. 430
MONTRÉAL (Québec)
H3S 1Z1

Téléphone : (514) 343-7087
Université de Montréal

Titre de l'atelier	:	L'autocorrection dans un contexte d'évaluation formative.
Numéro de l'atelier	:	JA 9
Animateur(s)	:	Jeannine Lavoie-Sirois Université Laval

L'autocorrection est une procédure qui consiste à impliquer directement l'élève dans la correction ou la notation de ses travaux. Elle se fait ordinairement à l'aide d'un matériel qui fournit à l'élève un feedback informatif plus ou moins détaillé sur la performance démontrée dans une tâche scolaire.

Pour que l'autocorrection soit efficace, l'élève doit avoir été entraîné à fonctionner dans une démarche qui fait appel à sa responsabilité et à une certaine forme d'autonomie. Il doit de plus recevoir un suivi de la part de l'enseignant tout au long de l'activité. L'élève doit en outre avoir appris à utiliser le matériel fourni et être suffisamment motivé pour s'adonner aux activités de remédiation proposées.

On reconnaît plusieurs avantages à l'autocorrection quand elle est bien faite. Tout d'abord, elle donne à l'élève l'occasion de se prendre en main dans la vérification de ses apprentissages. Elle respecte de plus son rythme puisque ce dernier reçoit un feedback sur sa performance au moment où il est prêt à le recevoir. En outre, l'autocorrection débouche sur un feedback qui amène l'élève à se centrer expressément sur ses difficultés, ce que ne permet pas la correction effectuée par l'enseignant devant le groupe-classe. L'autocorrection est aussi un facteur qui peut contribuer à promouvoir la motivation de l'élève si ce dernier constate une amélioration dans son apprentissage.

On peut enfin mentionner que l'autocorrection permet à l'enseignant de consacrer moins de temps à la correction des épreuves, ce qui lui permet de s'occuper davantage des élèves éprouvant plus de difficultés ou incapables de fonctionner sans une aide accrue.

L'observation d'élèves mis en situation d'autocorrection fait toutefois ressortir certaines difficultés. Ainsi, surtout si l'élève ne saisit pas le pourquoi de l'approche, il peut démontrer des préoccupations qui ne cadrent pas avec l'esprit de l'évaluation formative. C'est le cas par exemple de l'élève qui refuse l'erreur ou de l'élève qui veut préserver son image tant à ses propres yeux qu'aux yeux de ses pairs ou de l'enseignant. L'autocorrection est de plus une occasion qui peut inciter certains élèves à aller chercher les réponses à un exercice sans avoir effectué la tâche demandée. Il peut arriver aussi que des élèves fonctionnent difficilement dans une tâche autocorrective suite à des difficultés de lecture ou à une mauvaise compréhension des directives et des consignes. Il faut mentionner également le cas des élèves qui décodent difficilement le sens des explications ou des commentaires écrits. L'enseignant qui veut faire pratiquer l'autocorrection doit évidemment prévoir ces difficultés et adapter son approche aux caractéristiques et aux besoins de ses élèves.

L'autocorrection n'atteindra ses fins que si l'enseignant gère habilement sa réalisation et prévoit les suites à lui accorder. Si l'élève doit se prendre en main durant ces activités, il doit pouvoir par ailleurs bénéficier d'un bon encadrement, recevoir l'assistance dont il a besoin et constater que l'enseignant demeure essentiellement préoccupé de la qualité de ses apprentissages.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail : Jeannine Lavoie Sirois
Faculté des sciences de l'éducation
Département de mesure et évaluation, local 1130
Université Laval
QUÉBEC (Québec)
G1K 7P4
Téléphone : (418) 656-2915

Titre de l'atelier	:	L'évaluation des acquis scolaires à la Direction générale de l'éducation des adultes
Numéro de l'atelier	:	JA 10
Animateur(s)	:	Marc Leduc Ministère de l'Éducation

Les activités de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) en matière d'évaluation des acquis scolaires

Dans sa subdivision, la DGEA comprend la Direction des programmes de formation et celle-ci contient le Service d'évaluation et de sanction des acquis, d'accueil et référence.

Ce service est composé de Céline Drolet en reconnaissance des acquis extrascolaires, de Gilles Allen en gestion de la sanction des acquis, d'un poste temporairement vacant en évaluation des acquis scolaires et de Diane Grimard en accueil et référence. Un agent de développement pédagogique à temps partiel, Gilles Gagnon, deux techniciennes, Christine Arseneault et Johanne Drouin ainsi qu'une secrétaire, Francine Chouinard complètent le personnel de la sanction des acquis. Une secrétaire, France Côté, s'ajoute à l'évaluation des acquis scolaires et des acquis extrascolaires. Le service a un coordonnateur, Marc Leduc.

Les activités d'évaluation des acquis scolaires se situent donc dans ce contexte d'organisation.

Instruments de soutien et d'encadrement

L'orientation, le développement et la production des instruments d'évaluation sommative et d'évaluation formative nécessitent des outils d'encadrement et des guides dont certains sont généraux et d'autres sont plus spécifiques.

Par exemple, il existe un document d'ordre général intitulé Cadre d'évaluation des apprentissages à l'éducation des adultes. C'est en fait une sorte de politique d'évaluation spécifique à l'éducation des adultes. La diffusion de ce document et la consultation dont il pourrait être l'objet doit attendre l'adoption du régime pédagogique à l'éducation des adultes.

Parmi les instruments plus spécifiques, il y a le document intitulé Guide d'élaboration d'instruments d'évaluation sommative. Ce guide sert à encadrer la production des domaines d'examens officiels et la production des examens proprement dits, qu'ils soient des épreuves uniques ou des épreuves locales.

Les domaines d'examens constituent une priorité avant la production de quelque examen que ce soit. Ils sont moins coûteux à produire que les examens et ils présentent le rationnel de l'examen à construire pour que ce rationnel soit valide au regard du programme d'études concerné. Les producteurs des examens doivent s'y conformer. Si la validité d'un examen est interrogé, c'est le domaine que l'on vérifie en premier lieu.

Il y a aussi des textes d'orientation qui ne font pas l'objet de documents imprimés avec une couverture officielle pour fins de diffusion dans le réseau. Par exemple, il y a un avis sur l'orientation des tests de classement. Cet avis est le fruit de consultations auprès de représentants de com-

missions scolaires. Il oriente le développement des tests en particulier pour l'anglais langue seconde et aussi pour les autres programmes d'études au besoin.

Nous sommes aussi affairés à l'élaboration d'une trousse et d'un guide d'évaluation formative à l'éducation des adultes. Cette entreprise n'entrave pas les démarches spécifiques dans chacun des programmes d'études. Elle se veut une application générale andragogique de l'évaluation formative.

Examens sommatifs et tests de classement en production

La production de ces instruments passe par la validation docimologique, la révision linguistique, la traduction dans certains cas et la validation lors de l'expérimentation du programme d'études.

Les productions en cours touchent plusieurs programmes d'études:

Anglais langue seconde, français langue maternelle, mathématique, histoire, géographie, vie politique, micro-informatique, développement personnel et social, mise à niveau et transition-travail, alphabétisation, communautés culturelles (allophones) et l'utilisation rationnelle et sécuritaire des pesticides.

Consultation, formation et information

L'ensemble des activités fait l'objet de consultations. Le comité consultatif provincial en évaluation des acquis scolaires est composé de six personnes de commissions scolaires différentes, elles sont invitées en début d'année scolaire pour une participation d'une année minimum. Le comité sur les tests de classement est composé de quatre personnes invitées à cause de leur implication dans des productions et à des fins de concertation.

Le soutien technique est composé de deux ou trois personnes qui ont comme tâche de dépanner des équipes de production dans tous les programmes d'études. Elles contribuent à garantir la cohérence d'ensemble dans les production de la DGEA.

Ce sont les personnes engagées pour le soutien technique qui animent les sessions de formation à l'intention des producteurs et des utilisateurs des instruments d'évaluation de la DGEA.

Les sessions de formation et d'information offertes par la DGEA font l'objet d'une concertation au niveau de la Direction de la coordination des réseaux. Celle-ci s'assure que des besoins sont effectivement satisfaits et elle contribue à installer les modes appropriés.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Marc Leduc
Direction générale de l'éducation des adultes
Édifice "G", 5e étage
1035, de la Chevrotière
QUÉBEC (Québec)
G1R 5A5
Téléphone : (418) 643-7540

Titre de l'atelier	:	Évaluer un monde de différences, est-ce possible ?
Numéro de l'atelier	:	JP11
Animateur(s)	:	Archie E Lapointe, Educational Testing Service Léo Laroche, Ministère de l'Éducation

En février 1988, des élèves de 13 ans de cinq pays: la Corée, l'Espagne, les États-Unis, la Grande-Bretagne, l'Irlande et de quatre provinces canadiennes: la Colombie-Britannique, le Nouveau-Brunswick, l'Ontario et le Québec, étaient soumis aux deux mêmes épreuves de mathématique et de sciences. Moins de douze mois plus tard, les résultats obtenus par ces élèves étaient rendus publics simultanément dans les provinces et pays participants. Cette étude a été coordonnée par l'Educational Testing Service (Princeton, États-Unis).

La réalisation de cette activité d'évaluation des apprentissages a requis de la part des responsables de l'opération et des participants une collaboration tout au long de son déroulement. Le choix des disciplines à évaluer et de l'âge des élèves à impliquer a dû tenir compte du contexte scolaire des participants. L'instrumentation utilisée (tableaux de spécification, épreuves, questionnaires destinés au personnel, guide d'administration) a fait l'objet de consensus et d'expérimentation.

Les données recueillies ont été compilées centralement. Le plan d'analyse statistique a inclus plusieurs étapes afin d'assurer des comparaisons équitables entre les différents participants. En plus de recourir à des statistiques classiques -- moyennes et erreurs-types -- les responsables du projet ont utilisé la théorie des réponses aux items pour réaliser les analyses statistiques. C'est ainsi qu'il a été possible de construire des échelles de performance, d'examiner le fonctionnement différentiel de certains items, d'estimer les niveaux de performance des populations participantes, d'établir des points d'ancrage sur les échelles de performance, et enfin de mettre en relation les résultats obtenus par les élèves et leur occasion d'apprendre les notions mesurées par l'étude.

Cette activité d'évaluation comparative a été bien accueillie par les responsables scolaires des provinces et pays participants. Une deuxième phase d'un projet semblable se déroule actuellement. Une vingtaine de pays et huit provinces canadiennes ont accepté de participer à un tel projet d'évaluation internationale qui se déroulera au printemps 1991.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Le rapport Un monde de différences (janvier 1989) peut être obtenu à l'adresse suivante:

Léo Laroche
Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques
Ministère de l'Éducation, Édifice 'G', 10e étage
1035 de la Chevrotière,
QUÉBEC (Québec)
G1R 5A5
Téléphone : (418) 643-3550

Titre de l'atelier	:	Présentation du bulletin descriptif de la Commission scolaire de Magog.
Numéro de l'atelier	:	JP 12
Animateur(s)	:	Sylvain Roux Commission scolaire de Magog

Le déroulement de l'atelier s'effectuera de la façon suivante.

1. Historique du bulletin descriptif utilisé à la Commission scolaire de Magog.

2. Présentation du bulletin descriptif et de sa pochette. Cette dernière aborde l'aspect des comportements de l'élève et donne l'occasion aux enseignants d'écrire des commentaires sur la performance en général de l'enfant.

3. Présentation du bulletin descriptif 1989-1990 qui est préparé cette année sous une forme informatisée.

4. Période de questions.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

(le bulletin descriptif lui-même)

Adresse au travail : Sylvain Roux
École Le Baluchon
Rue Principale, C.P. 249
MANSONVILLE (Québec)
J0E 1X0

Téléphone : (514) 292-5717

Titre de l'atelier	:	Le rôle des variables affectives dans l'apprentissage scolaire: une étude explorative du concept de soi.
Numéro de l'atelier	:	JP 13
Animateur(s)	:	Jacques-André Gueyaud, Josée Dumoulin et Clément Dassa Université de Montréal

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche portant sur l'élaboration et la validation d'un modèle d'intégration du diagnostic pédagogique aux apprentissages scolaires et son application au premier cycle du secondaire, en mathématiques. Elle porte essentiellement sur l'impact que peut avoir l'affectif sur l'apprentissage. Après avoir défini ce que sont les variables affectives, les animateurs préciseront le concept de soi en relation à deux courants de pensée dominants: la valorisation de soi et la différenciation de soi.

Une brève présentation des modèles et des études relatives au concept de soi dans le domaine de l'éducation servira de préambule à une étude exploratoire décrivant la nature et le degré du lien existant entre le concept de soi et quelques autres variables affectives et cognitives. Finalement, une étude menée sur le concept de soi, auprès de six classes d'une école secondaire de la région de Montréal, permettra d'apporter quelques arguments à l'appui d'un lien entre le rendement scolaire et le concept de soi.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Clément Dassa
Université de Montréal
C.P. 6128, Succ. A
MONTRÉAL (Québec)
H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-7297
(514) 343-7251

Titre de l'atelier	:	L'évaluation en enseignement religieux.
Numéro de l'atelier	:	JP 14
Animateur(s)	:	Jeannine Perreault Consultante pour l'Office de catéchèse du Québec

Dans un premier temps, le réseau des concepts de l'évaluation en enseignement religieux catholique est abordé assez rapidement pour faire suite à une réflexion/échange sur les points suivants:

- comment l'élève peut s'impliquer dans le processus d'évaluation;
- comment celui-ci est aidé dans son apprentissage lors d'une activité d'évaluation;
- comment exploiter le manuel de l'élève pour en tirer le meilleur profit possible en évaluation.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Jeannine Perreault
2040, rue Richer, app. 3
SAINTE-FOY (Québec)
G1V 1P2

Téléphone : (418) 687-2981

Titre de l'atelier	:	New Approaches to Assessment and Evaluation in Ontario Assessment Instrument Pool/Banque d'instruments de mesure de l'Ontario. (OAIP/BIMO)
Numéro de l'atelier	:	JP 15
Animateur(s)	:	Carol Fordyce with Lise Fanjoy Ministry of Education, Ontario

The Ontario Assessment Instrument Pool/Banque d'instruments de mesure de l'Ontario (OAIP/BIMO) is an extensive collection of assessment/evaluation materials, designed for use primarily in elementary and secondary schools for instructional and evaluation purposes. The materials include assessment and evaluation approches, strategies, and instruments, and are organized in subject pools, each covering a specific subject and selected grades. These subject pools are published in both English and French.

Assessment is undertaken to determine what a student or group of students is capable of or has learned, to identify the strengths and needs of the student or class. This enables the teacher to make informed decisions about the program. Assessment also enables the teacher to maintain a record of each student's progress and achievements, which can be used to produce informative reports for parents and others concerned with a student's progress.

This presentation will focus on the importance of assessment and of using a variety of assessment approaches and stategies. It will use examples of these varied approaches selected from OAIP materials currently under development. Similar developments being undertaken by BIMO (i.e. for the French-language pools) will also be outlined.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Carol Fordyce with Lise Fanjoy
OAIP/BIMO
Ministry of Education
5th Floor, Mowat Block
900 Bay Street
TORONTO (Ontario)
M7A 1L2

Téléphone : (416) 963-1588

Titre de l'atelier	:	Politique d'évaluation des apprentissages de l'élève et interprétation critérielle.
Numéro de l'atelier	:	JP 16
Animateur(s)	:	Rodrigue Dionne et Claude Turcotte, Commission scolaire Saint-Jérôme Hermel Lebel, Commission scolaire du Long Sault

À la Commission scolaire Saint-Jérôme, la Politique d'évaluation des apprentissages et du développement de l'élève, version révisée, propose des modifications mettant l'accent sur la compétence de l'élève plutôt que sur sa seule performance. Dans ce sens, il faut comprendre qu'elle réduit le plus possible la compensation de résultats de mesure pour des portions de contenu de programme d'études, qui décrivent la compétence par leur différence. Il faut comprendre aussi que l'information véhiculée va traduire des jugements de compétence plutôt qu'uniquement s'exprimer en résultats de mesure, comme il peut en apparaître au sommaire de certains bulletins scolaires.

Développer une pareille approche n'est pas nouveau; elle est déjà en place sinon largement amorcée au primaire et en enseignement professionnel. Globalement, on peut affirmer que l'ensemble des personnes consultées sur la version révisée se rallie autour de cette idée et de sa concrétisation par l'utilisation de l'interprétation critérielle, autant pour des fins administratives que pour des fins pédagogiques. On peut dire aussi qu'on convient que l'information relative aux apprentissages de l'élève doit traduire et décrire la compétence de ce dernier plutôt que sa seule performance.

Qu'il s'agisse d'orientation future, de promotion, de classement, d'amélioration des acquis, de renforcement, on est d'avis que les décisions doivent se prendre avant tout sur la base des compétences de l'élève. On notera, cependant, que cette version révisée tient compte de la Politique générale d'évaluation pédagogique du ministère de l'Éducation, des régimes pédagogiques et de la loi 107.

On a voulu faire ressortir par cette version que tout ne compte plus forcément et que, pour être cohérent, l'information véhiculée aux parents dans le bulletin scolaire doit en tenir compte tout en mettant en évidence la compétence développée par l'élève. De cette manière, la préoccupation principale de la politique consiste, le plus possible, à rendre justice à l'élève tout en demeurant respectueux et équitable à son égard.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail :

Rodrigue Dionne
Claude Turcotte
Commission scolaire Saint-Jérome
995, rue Labelle
SAINT-JÉRÔME (Québec)
J7Z 5N7
(514) 436-5040

Hermel Lebel
Commission scolaire du Long Sault
189, rue Mary
LACHUTE (Québec)
J8H 2C3
(514) 562-8841

Titre de l'atelier	:	Développement d'un test diagnostique en lecture et d'un test diagnostique en mathématique dans une classe de 7e année.
Numéro de l'atelier	:	JP17
Animateur(s)	:	Gilles G. Nadeau Université de Moncton

Atelier annulé

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ☐

Adresse au travail : Gilles G. Nadeau
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton
MONCTON (Nouveau-Brunswick)
E1A 3E9

Téléphone : (506) 858-4406

Titre de l'atelier	:	L'éducation interculturelle dans les commissions scolaires du Québec: la situation à l'éducation des adultes.
Numéro de l'atelier	:	JP 18
Animateur(s)	:	Wojtek Winnicki, Commission scolaire Sainte-Croix Monique Ouellette, consultante en éducation des adultes

Une recherche a été faite entre mars et juin 1989 pour connaître l'état de la situation de l'éducation des adultes auprès des communautés culturelles dans les commissions scolaires du Québec.

La question de l'évaluation soulève des problèmes de taille: les instruments d'évaluation et tests de classement ont été élaborés en fonction d'une clientèle québécoise de vieille souche; ils véhiculent des valeurs québécoises et des stéréotypes à l'encontre des clientèles des communautés culturelles; le langage des tests prend souvent plus d'importance que la matière, notamment en mathématiques; les cultures de ces clientèles se trouvent ignorées.

Pour préserver une valeur uniforme aux crédits et aux diplômes, les tests doivent-ils être les mêmes pour tous? L'égalité et l'uniformité sont-elles garantes d'équité? Comment l'interculturel peut-il et doit-il se traduire en évaluation?

La réalité pluriculturelle relativement nouvelle impose une réflexion qu'il est urgent de faire si l'on veut que la mesure et l'évaluation desservent équitablement toutes les clientèles adultes. Qui dit évaluation, dit valeur; la réflexion doit donc, d'abord et avant tout, porter sur les valeurs que l'on choisit et que l'on traduit concrètement dans la mesure et l'évaluation.

Le personnel de l'éducation des adultes, confronté à une clientèle multiethnique, a été formé en très grande majorité en fonction d'une clientèle homogène de vieille souche; il se sent frustré de n'avoir pas la formation ou les outils nécessaires pour comprendre les cultures d'une partie de plus en plus grande de la clientèle et pour répondre à ses besoins. Et il ne sait quelle partie de la culture québécoise de vieille souche doit jouer dans le nouveau concert culturel.

La formation interculturelle doit précéder et accompagner le travail de ré-élaboration des instruments de mesure et d'évaluation pour éviter de reproduire les stéréotypes et les inéquités actuels, pour clarifier les options éducatives et culturelles et situer l'évaluation dans une perspective véritablement interculturelle.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail :

Wojtek Winnicki
Service de l'éducation des adultes
Commission scolaire Sainte-Croix
1450, rue Filion
VILLE SAINT-LAURENT (Québec)
H4L 4E8
(514) 747-2481

Monique Ouellette
Consultante en éducation des adultes
11 972, rue Desenclaves
MONTRÉAL (Québec)
H3M 2V9
(514) 333-1950

Titre de l'atelier	:	**Élaborer un système d'évaluation de l'enseignement: six étapes à respecter**
Numéro de l'atelier	:	**JP 19**
Animateur(s)	:	**Huguette Bernard** **Université de Montréal**

Cet atelier s'adresse à ceux qui doivent élaborer ou réviser leur propre système d'évaluation de l'enseignement. Il concerne avant tout le milieu universitaire, mais peut très bien être adapté au milieu collégial ou même secondaire.

Évaluer l'enseignement ne se résume pas au seul fait de rédiger ou encore d'emprunter un questionnaire, il faut concevoir un système rigoureux qui pourra comprendre, dans un premier temps, les étapes suivantes: déterminer les buts de l'évaluation; préciser les activités d'enseignement à évaluer ainsi que les sources d'information qu'on voudra consulter; définir les paramètres et les critères d'évaluation; élaborer les instruments d'évaluation en fonction des activités d'enseignement et des sources et enfin arrêter les modalités et les procédures d'administration des instruments d'évaluation, la procédure de compilation, d'analyse, de validation, de synthèse et de communication des résultats.

Une deuxième étape consistera à consulter les personnes impliquées à différents moments du processus d'évaluation de l'enseignement. Celles-ci sont les étudiants, les professeurs et les membres de la direction.

Dans un troisième temps, on expérimentera les instruments et les diverses procédures d'évaluation.

Dans une quatrième et cinquième étapes, on compilera, analysera et validera les instruments et les procédures d'évaluation.

Enfin, dans une sixième étape, on passera à l'implantation du système d'évaluation de l'enseignement.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : **Huguette Bernard**
Service pédagogique
Université de Montréal
C.P. 6128, Succursale A
MONTRÉAL (Québec)
H3C 3J7
Téléphone : (514) 343-7087

Titre de l'atelier	:	Discontinuité qualitative du raisonnement proportionnel sur le continuum de la théorie de réponses aux items.
Numéro de l'atelier	:	JP 20
Animateur(s)	:	Anne Béland Hôpital Sainte-Justine

Dans cette étude, il s'agissait de réconcilier la discontinuité structurale correspondant à la restructuration des relations entre composantes de la tâche sur le continuum du trait latent représentant l'acquisition graduelle de l'habileté à résoudre la proportionnalité. Un échantillon stratifié (N = 448) de la quatrième année primaire au premier cycle universitaire a été interrogé à l'aide de l'instrument "Boisson à l'érable".

La tâche portait sur la construction d'un rapport lorsque les termes sont des entités discrètes (B1) ou fractionnaires (B2). Pour les sujets, il s'agissait de sélectionner le mélange où l'attribut prédomine, lorsque les ensembles sont composés d'une quantité variable d'unités de liquide contenant 100 p. cent, 40 p. cent, 10 p. cent, ou 0 p. cent de sucre. La consistance interne de l'épreuve a été estimée à l'aide de l'analyse factorielle par la méthode des composantes principales, avec rotation orthoblique des axes représentant les unités structurales des rapports à deux (B1) ou trois (B2) termes. La structure hiérarchique des problèmes a été validée à l'aide des équations logistiques de la théorie de réponses aux items (TRI), pour un modèle à deux paramètres. Les réponses des sujets aux divers items (n = 40) ont été transformées en un estimé thêta (θ) d'habileté, et les diverses stratégies cognitives de résolution ont été différenciées à l'aide de l'analyse structurale. Sous un modèle d'équiprobabilité, les stratégies ont été considérées comme des événements statistiquement indépendants, et l'analyse des résidus ajustés ($z_i > 1.96$, $p < 0.25$) a permis de sélectionner les principales stratégies cognitives de résolution conduisant à la réussite, ou l'erreur, d'un item donné. Le continuum du trait latent a été divisé en strates, et la distribution de fréquence des stratégies a été estimée en situation de réussite, ou d'erreur. La forme des courbes représentant les diverses stratégies cognitives de résolution (CSC) a démontré que la probabilité de réussite, ou d'erreur, se différencie en fonction du niveau d'habileté des sujets, c'est-à-dire de leur position respective sur le continuum du trait latent.

Les résultats apportent des indices à l'effet que la restructuration progressive de l'habileté à résoudre la proportionnalité, lorsque les relations entre composantes de la tâche ont été différenciées en stratégies cognitives de résolution mutuellement exclusives et exhaustives, est solidaire du développement en extension d'une structure cognitive donnée, c'est-à-dire de la variabilité observée, quant à la probabilité de résoudre un item donné à l'aide d'une stratégie cognitive particulière.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Anne Béland
Centre de recherche
5e, Bloc 7, Hôpital Sainte-Justine
3175, Côte Sainte-Catherine
MONTRÉAL (Québec)
H3T 1C5
Téléphone : (514) 345-4740

Titre de l'atelier	:	Suite pédagogique de l'évaluation sommative, une aberration?
Numéro de l'atelier	:	JP 21
Animateur(s)	:	Claire Talbot La Commission des écoles catholiques de Québec

Tout le monde sait que l'évaluation sommative débouche sur des décisions à caractère administratif. Comment peut-on oser lui donner des suites pédagogiques?

Eh bien, c'est ce que nous avons fait aux Services éducatifs du primaire de La Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ) avec les résultats des élèves de 5e année à l'épreuve de français écrit de juin 1988! Cette épreuve, préparée par les Services éducatifs et passée par tous les élèves de 5e année, entraîne des statistiques qui exigent temps et énergie. Pourquoi ne faire servir cet investissement d'efforts à la seule fin d'information des gestionnaires.

L'analyse de la performance des élèves au regard de chaque critère d'évaluation de l'épreuve de français écrit nous a permis d'identifier les forces et les faiblesses des élèves en rédaction. Nous avons fait connaître les résultats aux enseignants concernés et nous leur avons proposé quelques interventions à mettre en place pour aider les élèves à mieux prendre en compte les éléments susceptibles d'améliorer leurs textes, éléments qui leur ont causé problèmes lors de l'épreuve.

Dans la même période, nous avons rencontré les membres du comité de gestion pour leur présenter l'analyse des résultats à l'épreuve et pour leur communiquer les caractéristiques des différents cahiers d'exercices et d'activités accompagnant le matériel de base. Il est apparu clairement que le contenu des cahiers présentement sur le marché de l'édition ne permettait pas de développer l'habileté à écrire des élèves en fonction des points faibles observés dans leurs textes. La nécessité de produire un cahier adapté aux besoins spécifiques des élèves de 5e année s'est imposée d'elle-même.

La conception du cahier a été confiée à la conseillère pédagogique tandis que la rédaction a été assurée par six enseignants dirigés par la conseillère.

En avril 1989, chaque élève de 5e année a reçu un exemplaire du cahier Scripteur 5 et les enseignants l'ont exploité pendant deux mois.

La période d'utilisation ayant été très courte, les améliorations constatées dans les textes produits par les élèves en juin 1989 ne sont pas très grandes. Cependant, nous avons observé que les élèves ont mieux réussi à respecter les éléments relatifs à l'organisation du texte (ordre logique, informations bien liées et référents facilement repérables, texte bien découpé en paragraphes) mais n'ont pas mieux réussi qu'en 1988 à tenir compte des codes lexical (orthographe d'usage) et grammatical (accord des noms communs, des adjectifs qualificatifs et des verbes).

En juin 1990, nous pourrons mieux mesurer les effets de l'utilisation du cahier Scripteur 5 lorsque les élèves auront subi une autre épreuve de français écrit et qu'une analyse aura été faite. Alors seulement, nous verrons si le suivi pédagogique à une évaluation sommative était une pure aberration ou le "gros" bon sens.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail : Claire Talbot
La Commission des écoles catholiques de Québec
Chemin Saint-Foy
QUÉBEC (Québec)
G1S 2N9
Téléphone : (418) 682-2017

Titre de l'atelier	:	La compétence minimale: une question à débattre.
Numéro de l'atelier	:	JP 22
Animateur(s)	:	Monique Brunelle et Lise Ouellet Ministère de l'Éducation

"Le but de l'éducation fondamentale serait au moins d'aider l'individu à acquérir les savoirs, les habiletés et les qualités affectives qui le mettent à l'abri de toute aliénation grave, c'est-à-dire qui lui permettent de lutter contre toute puissance économique, politique, religieuse, scientifique qui tenterait de le ravaler au rang de chose ou de le rendre esclave des choses."

"Une personne compétente n'est pas seulement potentiellement capable de faire des choses, mais elle a aussi envie de les faire. Elle a confiance en soi pour les faire. Elle mobilise effectivement ses ressources pour les faire. La société est pleine d'adultes habiles et instruits... parfaitement incompétents, et c'est aussi le cas hélas! de beaucoup d'élèves". (Raven, 1985, p. 91).

V. De Landsheere, Faire réussir faire échouer, La compétence minimale et son évaluation, Paris, P.U.F., p. 36.

De quel type de compétence devons-nous rendre compte par les épreuves de sanction et les épreuves d'appoint?

Comme cet atelier se veut un échange au sujet de la compétence minimale, il est difficile de prévoir et de résumer a priori les propos tenus et les consensus qui s'en dégagent.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail : Monique Brunelle et Lise Ouellet
Direction du développement de l'évaluation
Ministère de l'Éducation du Québec
600, rue Fullum, 9e étage
MONTRÉAL (Québec)
H2K 4L1
Téléphone : (514) 873-1983

Titre de l'atelier	:	Entre les deux logiques de l'évaluation: rupture ou continuité.
Numéro de l'atelier	:	JP 23
Animateur(s)	:	Jean-Jacques Bonniol et Michèle Genthon Université d'Aix-en-Provence

Au terme de cet atelier, les participants auront:

1. été sensibilisés à deux oppositions majeures: l'objet de l'évaluation et les critères utilisés;

2. pris connaissance des logiques de l'évaluation et du rôle du maître.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ☐

Adresse au travail : Jean-Jacques Bonniol et Michèle Genthon
Faculté des sciences de l'éducation
Université d'Aix-en Provence
29, ave Robert-Schuman
13621 Aix-en-Provence
France

Téléphone : (33) 42-59-99-30

Titre de l'atelier	:	Stratégie d'implantation d'un modèle d'évaluation des apprentissages au secondaire.
Numéro de l'atelier	:	JP 24
Animateur(s)	:	Michel Charette et Pauline Fleury Charette Commission scolaire d'Aylmer

L'implantation dans une école secondaire d'un modèle en évaluation des apprentissages doit faire appel à une stratégie comportant certaines caractéristiques ou qualités. Parmi celles-ci, on retrouve la clarté des objectifs, tous les intervenants devant connaître de façon claire les objectifs à atteindre. Cette stratégie doit aussi comporter une certaine souplesse permettant des modifications afin de s'adapter aux circonstances. Elle doit aussi faire preuve de beaucoup de réalisme car à vouloir réaliser trop de choses en trop peu de temps, on voue le projet à l'échec; les enseignants ont beaucoup d'autres préoccupations et ce, de façon très légitime.

Pour assurer le succès d'une telle implantation, celle-ci doit comporter un soutien important aux enseignants; pendant la période d'insécurité engendrée par les changements, chacun doit sentir qu'il peut compter sur un appui important: personnes-ressources, documents explicatifs, instrumentation pertinente, etc. D'autre part, il faut assurer l'information aux parents afin de réduire la pression exercée sur les enseignants et ainsi diminuer le stress engendré par les changements. On peut compter, de façon générale, sur la bonne volonté et l'esprit d'ouverture des enseignants; par contre, une supervision effectuée par l'équipe de direction de l'école impliquée s'impose pour assurer une implantation harmonieuse et même pour exercer une certaine coercition dans certains cas.

En plus de tout ce que l'on vient de dire, toute stratégie efficace d'implantation d'un modèle d'évaluation des apprentissages doit comporter une autre caractéristique essentielle: elle doit s'appuyer sur le leadership naturel de certains enseignants. Il est de toute première importance de ne pas tenter d'implanter directement le modèle, surtout s'il implique des changements majeurs d'attitudes, d'approches, de façons de faire, etc. Il faut plutôt passer par les leaders du groupe. Différentes alternatives s'offrent à nous dans ce sens: chefs de groupe, comité pédagogique, projets pilotes, etc. Tant et aussi longtemps qu'un projet impliquant des changements majeurs n'a pas obtenu l'assentiment des leaders de groupe, ses chances de succès demeurent précaires. Lorsque, par ailleurs, on réussit à impliquer de façon active ces mêmes leaders dans le processus d'implantation, on vient de se donner une assurance concernant son succès.

On peut donc dire que, peu importe le modèle à implanter, que peu importe la stratégie adoptée, la caractéristique la plus importante de cette dernière est sa capacité d'utiliser de façon active les leaders du groupe concerné.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail : Michel Charette et Pauline Fleury Charette
Polyvalente Grande-Rivière
Commission scolaire d'Aylmer
100, rue Broad
AYLMER (Québec)
J9H 4H6
Téléphone : (819) 684-3300

Titre de l'atelier	:	Les extrascolaires, ça compte.
Numéro de l'atelier	:	JP 25
Animateur(s)	:	Michèle Mainguy, consultante Joanne Daudelin, consultante Céline Drolet, ministère de l'Éducation

L'atelier se déroulera de la façon suivante.

1- Présentation des principes de la reconnaissance des acquis extrascolaires.

2- Présentation du processus de la reconnaissance des acquis axée principalement sur l'accueil.

3- Présentation de l'élaboration des examens de synthèse pour l'évaluation de la reconnaissance des acquis.

4- Présentation de la vidéo - "Les acquis extrascolaires, ça compte".

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Céline Drolet
Direction générale de l'éducation des adultes
Ministère de l'Éducation
Édifice "G", 5e étage
1035, de la Chevrotière
QUÉBEC (Québec)
G1R 5A5
Téléphone : (418) 643-7540

Titre de l'atelier	:	Système renouvelé d'attribution des équivalences à l'éducation des adultes
Numéro de l'atelier	:	JP 26
Animateur(s)	:	Gilles Allen, ministère de l'Éducation Jean-Pierre Rathé, Commission scolaire Baldwin-Cartier

À cette séance d'information, nous ferons un bref historique de l'attribution des équivalences à l'éducation des adultes. Nous définirons le concept d'équivalence et sa façon de faire lors de son application dans les commissions scolaires.

Qui peut attribuer les équivalences et pourquoi?

Seules les commissions scolaires ayant un service d'éducation des adultes peuvent attribuer des équivalences. Ces dernières sont reconnues aux élèves qui poursuivent des études pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou d'un titre de formation professionnelle (Diplôme d'études professionnelles, Certificat d'études professionnelles, Attestation d'une spécialité professionnelle).

Comment se fait l'attribution des équivalences?

L'attribution se fait par l'interprétation des résultats scolaires que l'on retrouve sur les documents officiels présentés par l'élève. Ces documents ayant pour origine le Québec, les autres provinces ou autres pays seront évalués quant à leur recevabilité dans le système renouvelé d'équivalence.

Comment se fait l'attribution des équivalences?

Après analyse des documents, les conseillers transmettent les codes alphanumériques pour les acquis scolaires reconnus. Ces codes alphanumériques correspondent à une durée (nombre d'unités) et à un niveau (quatrième ou cinquième secondaire). Les équivalences sont reconnues dans la langue d'enseignement de l'élève (Français, Anglais, Crie ou Inuktitut).

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail :

Jean-Pierre Rathé
Commission scolaire
Baldwin-Cartier
503, boul. Saint-Jean
POINTE-CLAIRE (Québec)
(514) 694-1725

Gilles Allen
Direction générale de l'éducation des adultes
Édifice "G", 5e étage
1035, de la Chevrotière
QUÉBEC (Québec)
G1R 5A5
(418) 643-7540

Titre de l'atelier	:	La production et la gestion de l'information en évaluation formative en orthographe.
Numéro de l'atelier	:	JP 27
Animateur(s)	:	Hermel Lebel, Commission scolaire du Long Sault

L'évaluation formative permet d'identifier les difficultés des élèves en vue de leur apporter les correctifs appropriés. Elle peut se pratiquer de bien des façons et en maintes occasions. Selon les circonstances, on parlera d'évaluation formative interactive ou spontanée, d'évaluation formative rétroactive et proactive. Peu importe la manière avec laquelle ce processus se réalisera, il y aura toujours une prise d'information, suivie d'une analyse, d'un jugement et d'une prise de décision. Si dans certains cas, l'évaluation formative ne prendra que quelques minutes ou quelques secondes pour être menée correctement à terme, il existe des circonstances cependant où le travail consacré à ces opérations nécessitera des heures d'investissements.

De façon générale, ce type d'évaluation nécessite la préparation d'instruments de mesure permettant d'identifier les difficultés d'apprentissage des élèves en regard des objectifs poursuivis. La qualité du diagnostic sera fonction de la qualité des instruments utilisés. Celle-ci ne se définit pas uniquement en fonction de son contenu mais aussi en fonction de la connaissance des caractéristiques de ce même contenu. Autrement dit, il ne s'agit pas d'avoir des outils de qualité, faut-il en connaître les caractéristiques. De façon générale, les exercices utilisés pour fin d'évaluation formative proviennent soit du matériel de base ou de cahiers d'exercices. Il s'avère que ces instruments fournissent à peu près pas d'information concernant la nature et les propriétés des exercices qu'ils contiennent. Les regroupements d'exercices se font à partir de critères très généraux; le plus souvent, ils se limitent aux thèmes étudiés.

La connaissance des propriétés ou des caractéristiques des exercices utilisés à des fins d'évaluation formative ne résout pas tous les problèmes.

Un thème à l'étude comme l'accord du participe passé peut donner lieu à différentes difficultés selon qu'il est employé seul ou avec un auxiliaire, qu'il se rapporte à un seul nom ou à plusieurs, qu'il est séparé du nom par un écran ou pas, etc. Au moyen d'exercices multiples portant sur des facettes différentes, nous pouvons générer une foule de combinaisons de difficultés. Devant pareille éventualité, traiter ces difficultés suppose de devoir d'abord dégager des interprétations des erreurs faites par les élèves. Plus les exercices seront nombreux et variés, plus l'information qu'ils produiront risque fortement de l'être aussi, ce qui en rendra plus complexe l'interprétation. Ces interprétations seront déterminantes dans les jugements à porter et dans les décisions à prendre pour amorcer les bons correctifs.

En plus du problème de l'interprétation des informations générées par les instruments de mesure, se pose celui de leur gestion. Quand on pense au nombre d'exercices que les élèves parviennent à faire en une année, on s'aperçoit rapidement que la quantité d'information à gérer devient assez rapidement phénoménale. Actuellement, nous ne possédons pas de façons de faire efficaces permettant de venir à bout du traitement d'une telle somme de données. En conséquence, elles sont peu ou pas réinvesties dans le processus éducatif.

À ce stade-ci, nous entrevoyons quelques pistes de solution:

- l'implication des élèves dans la gestion des informations qui les concerne en facilitant leur auto-évaluation;
- le développement d'outils informatiques facilitant l'interprétation, la gestion et le stockage des informations;
- la préparation d'instruments d'évaluation favorisant le diagnostic pédagogique.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail : Hermel Lebel
Commission scolaire du Long Sault
189, rue Mary
LACHUTE (Québec)
J8H 2C3

Téléphone : (514) 562-8841

Titre de l'atelier	:	Equity Issues in Essay Testing.
Numéro de l'atelier	:	JP 28
Animateur(s)	:	John Mazzeo Educational Testing Service

There is considerable consensus that using essay or free-response questions as part of large-scale testing or assessment programs, in addition to (or in lieu of) multiple-choice testing, provides an opportunity for richer and potentially more valid measurement of educational outcomes. However, in order to obtain maximum benefit from essays of free-response questions, testing and grading procedures need to be used which will ensure that the scores assigned to such problems are fair, reliable, and valid. This talk addresses a range of issues related to ensuring appropriate scoring of essays and free-response questions.

The first part of the talk begins by briefly discussing some of the routine procedures used by the College Board's Advanced Placement and Admissions Testing Programs to help ensure fair essay grading. These procedures include: 1) separate grading assignments for each essay question, 2) concealment of student's identity and scores on other portions of the examination, and 3) frequent monitoring of grader performance.

The second part of the talk focuses on three additional equity issues that often arise in large-scale essay testing. The issues are: 1) how to adjudicate disagreements in score assignments made by graders, 2) how to ensure fairness when students are given a choice of essays to respond to, and 3) how to adjust for differences in grader leniency (or stringency).

The first issue arises when there is an unacceptably large discrepancy in the scores assigned by two graders to the same essay. A common solution to the problem is to have an additional grader score the essay and discard the most averrant score. This procedure, though intuitively plausible, may unintentionally introduce biases into the score assignment process. The results of research are presented which illustrate the existence of such biases and compares several alternative procedures for adjudicating scoring disagreements.

The second issue arises when students are allowed to choose one or more topics to respond to from some larger set of topics. When an exam is intended to cover a broad content domain, such a procedure would appear to be a fair to the students. However, all topics in the set are not always equally difficult nor are they always graded with the same degree of stringency (or leniency). Students may be unintentionally penalized (or advantaged) by choosing a more difficult (or easier) topic. Data from several exams which allow student choice are presented which illustrate the existence of this problem. In addition, two procedures under development for adjusting scores when choice is offered are presented and discussed.

The final issue occurs whenever the grading of essays or free-response questions involve some degree or subjectivity. Graders are not always, on average, equally stringent (or lenient). In addition, when the grading of essays extends over several days, the entire pool of graders are not always, on average, equally stringent (or lenient) on each day of the grading. As a result, students may be unintentionally advantaged (or disadvantaged) by virtue of having their essays scored by a lenient (or stringent) grader or being scored on a day in which the entire pool of graders are unusually lenient (or stringent). The results of research are presented which illustrate procedures for identifying possible systematic grader (or day of grading) biases and for making adjustments to essay scores to correct for such biases.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : John Mazzeo
Educational Testing Service
Rosedale Road 32-E
PRINCETON
New Jersey 08541

Téléphone : (609) 734-5298

Titre de l'atelier	:	Les compétences professorales: un consensus mathématique en évaluation de l'enseignement.
Numéro de l'atelier	:	VA 29
Animateur(s)	:	Raymond Dufresne Université Laval

Selon le niveau scolaire, la tâche de l'enseignant peut comporter plusieurs actions différentes et, comme les fonctions prescrites au professeur varient, de même les critères à utiliser pour évaluer son efficacité et celle de son enseignement.

Au siècle dernier, en Amérique du nord, on rencontre un léger accord sur le fait que l'essentiel du rôle de l'enseignant doit être de faciliter l'apprentissage de l'étudiant. Concernant spécifiquement les compétences professorales, les vingt-cinq questions (du Bloc cinq- Rôle du professeur- de la Banque d'items d'un Système d'évaluation des cours) les plus souvent utilisées dans les questionnaires en vigueur dans les unités d'enseignement à Laval entre 1980 et 1988 fournissent un consensus mathématique eu égard aux traits valorisés durant cette période. Ils se regroupent autour des quatre aspects suivants: les qualités personnelles, la compétence à enseigner, l'intérêt pour la matière et les qualités de communication. Une comparaison entre les caractéristiques obtenues par ce consensus mathématique et les conclusions de multiples études américaines concernant l'identification des qualités d'une enseignement efficace met en relief les caractéristiques communes et celles qui sont propres aux attentes des francophones de Laval.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail : Raymond Dufresne
École des gradués, bureau 2540
Pavillon Jean-Charles-Bonenfant
Université Laval
SAINTE-FOY (Québec)
G1K 7P4

Téléphone : (418) 656-2464

Titre de l'atelier	:	L'évaluation de l'acte de lire au primaire
Numéro de l'atelier	:	VA 30
Animateur(s)	:	Richard Robillard et Jean-Luc Vaillancourt Commission scolaire Saint-Jérôme

Au terme de cet atelier, les participants auront réfléchi sur les questions suivantes:

1. Qu'est-ce que l'acte de lire pour un élève du primaire?

2. Qu'est-ce qu'évaluer l'acte de lire au primaire?

3. Comment articuler une évaluation qui soit un acte d'aide à l'élève pour son appropriation de son acte de lecture?

4. Comment orienter son acte d'évaluation de la lecture dans un cadre d'équité?

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ☐

Adresse au travail : Richard Robillard et Jean-Luc Vaillancourt
Commission scolaire Saint-Jérôme
École Jean-Moreau
2334, rue Saint-Joseph
SAINTE-SOPHIE (Québec)
J0R 1S0
Téléphone : (514) 438-0717

Titre de l'atelier	:	La problématique de l'évaluation formative et sommative des disciplines artistiques au primaire.
Numéro de l'atelier	:	VA 31
Animateur(s)	:	Isabelle Aubin, ministère de l'Éducation Thérèse Couture, Commission scolaire de Lotbinière Louise Parent, Commission scolaire Des Mille-Iles

Au cours des dernières années, plusieurs milieux scolaires ont concentré leurs énergies pour développer le domaine de l'évaluation formative et sommative. Lors du présent atelier, nous désirons d'abord faire état des éléments de la problématique qui se dégagent des expériences réalisées par divers personnels scolaires, en tenant compte de chacune des disciplines artistiques. Ensuite, nous présenterons deux plans d'action élaborés respectivement par la Commission scolaire de Lotbinière et la Commission scolaire Des Mille-Iles.

Le plan d'action de la Commission scolaire de Lotbinière concerne les arts plastiques; sa structure et son contexte de réalisation nous permettront de visualiser les particularités de cette discipline dispensée par des titulaires au primaire et des spécialistes au secondaire.

Le plan d'action de la Commission scolaire Des Mille-ILes concerne la musique et les arts plastiques, toutes deux dispensées par des spécialistes tant au primaire qu'au secondaire. Toutefois, le plan d'action en musique sera privilégié. La structure et le contexte de réalisation de ce plan d'action nous permettront d'établir des liens avec le précédent afin de dégager les facteurs responsables de l'efficacité des démarches utilisées et de la satisfaction obtenue.

La dernière partie de l'atelier sera l'occasion d'échanger et de réfléchir en équipes sur l'ensemble des éléments de la problématique en vue de formuler des hypothèses de solutions qui, par la suite, seront partagées à l'ensemble des participants.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : **Isabelle Aubin**
Direction de la formation générale
Édifice "G", 9e étage
1035, rue de la Chevrotière
QUÉBEC (Québec)
G1R 5A5
Téléphone : (418) 646-4595

Titre de l'atelier	:	L'enseignement et l'évaluation: les deux font la paire en apprentissage
Numéro de l'atelier	:	VA 32
Animateur(s)	:	Jeanne Bouchard

Des activités vécues au cours d'un scénario d'apprentissage en mathématique serviront de déclencheurs pour amorcer et alimenter des exposés et des échanges permettant d'identifier et d'évaluer:

- les informations recueillies;
- les procédés utilisés pour recueillir ces informations;
- les façons d'exploiter les informations recueillies.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ☐

Adresse au travail : Jeanne Bouchard
4463, rue des Lierres
CHARLESBOURG (Québec)
G1G 1S3
Téléphone : (418) 626-2696

Titre de l'atelier	:	Établir un seuil de réussite: une nécessité en évaluation sommative?
Numéro de l'atelier	:	VA 33
Animateur(s)	:	Réjean Auger, Université du Québec à Montréal Monique Brunelle et Lise Ouellet, ministère de l'Éducation

Lorsque la démarche évaluative est envisagée dans une perspective d'évaluation-décision, il va de soi que des critères doivent être définis pour guider la prise de décision. Le seuil de réussite est un critère qui peut faciliter la prise de décision, d'où son intérêt, voire sa nécessité en évaluation sommative.

Cette nécessité d'établir un seuil de réussite ne justifie toutefois pas son utilisation puisqu'il doit être valide, c'est-à-dire que le seuil de réussite doit permettre de bien distinguer les élèves qui maîtrisent les apprentissages prévus dans un programme d'études de ceux qui ne les maîtrisent pas.

Pour bien cerner ces apprentissages, la méthode d'Angoff, couramment utilisée pour établir le seuil de réussite, oblige les juges-experts à définir, dans un premier temps, le profil de compétence suffisante. Les discussions pour définir le profil de compétence suffisante s'articulent autour du tableau-synthèse de la définition du domaine, en éducation économique par exemple, ou à partir d'une grille de correction représentative du programme dans le cas des épreuves d'écriture de sixième année du primaire.

Des démarches répétées d'établissement du seuil de réussite ont permis d'observer, pour certaines disciplines, une stabilité du profil de compétence suffisante et même, dans certains cas, une stabilité du seuil de réussite. Cette constatation nous a amenés à poser la question suivante: "Est-ce qu'un seuil de réussite relié à une épreuve pourrait être un seuil de réussite du domaine?"

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail : Monique Brunelle et Lise Ouellet
Direction du développement de l'évaluation
Ministère de l'Éducation
600, rue Fullum, 9e étage
MONTRÉAL (Québec)
H2K 4L1

Téléphone : (514) 873-1983

Titre de l'atelier	:	Problèmes théoriques et pratiques posés par l'utilisation des définitions de domaine du ministère de l'Éducation dans la préparation des épreuves de fin d'année.
Numéro de l'atelier	:	VA 34
Animateur(s)	:	Claude Turcotte, Commission scolaire Saint-Jérôme Hermel Lebel, Commission scolaire du Long Sault

Le Québec s'est donné depuis quelques années des programmes d'études conçus en termes d'objectifs. D'un côté, nous retrouvons les finalités de l'éducation, expression la plus abstraite des intentions d'une activité éducative, et de l'autre, les objectifs terminaux, énoncés, précisant en termes de comportements observables les intentions des objectifs du niveau supérieur. Les objectifs terminaux des programmes sont prescriptifs. Ils doivent faire l'objet d'enseignement et d'évaluation.

Récemment sont apparus, pour différentes matières, des documents d'information intitulés définitions de domaine. Ceux-ci contiennent des indications quant à la manière de procéder pour l'élaboration d'instruments de mesure devant être utilisés à des fins d'évaluation sommative de fin d'année.

Il est important de faire remarquer les deux points suivants. Premièrement, les définitions de domaine ne se démarquent pas entièrement des procédures déjà existantes et utilisées dans l'élaboration d'instruments de mesure. Elles y empruntent certains aspects comme la notion de pondération, une forme de tableau apparenté aux tableaux de spécifications et de contenu, i.e. un tableau-synthèse des dimensions. À cela s'ajoutent des énoncés décrivant des comportements observables, ou des regroupements de comportements observables.

Deuxièmement, en prenant appui sur les orientations, les principes directeurs ou les objectifs de formation des programmes, elles génèrent tout un ensemble de comportements observables à partir desquels on élaborera des questions d'examen. C'est là que réside leur originalité. Cependant, en procédant ainsi, on réinterprète les intentions générales des programmes, qui ont déjà été traduites en termes de comportements dans les objectifs terminaux. Les définitions de domaine ne viennent pas préciser les objectifs terminaux des programmes parce que généralement, elles ne s'y réfèrent pas; elles viendraient plutôt s'y substituer par la présence d'autres comportements.

Le problème vient du fait que les comportements observables présentés dans les définitions de domaine n'ont pas de caractère officiel contrairement aux objectifs terminaux des programmes. Pour régulariser la situation, il s'agirait que certains puissent montrer comment les définitions de domaine pourraient être réinvesties dans la spécification des objectifs terminaux des programmes.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail :

Claude Turcotte
Commission scolaire Saint-Jérôme
995, rue Labelle
SAINT-JÉRÔME (Québec)
J7Z 5N7
(514) 436-5040

Hermel Lebel
Commission scolaire du Long Sault
189, rue Mary
LACHUTE (Québec)
J8H 2C3
(514) 562-8841

Titre de l'atelier	:	Projet d'élaboration d'un test de classement informatisé en mathématique à l'éducation des adultes.
Numéro de l'atelier	:	VA 35
Animateur(s)	:	Pierre-Paul Renaud, Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes Gérard Scallon, Richard Girard et Richard Bertrand, Université Laval Marc Leduc, ministère de l'Éducation

POURQUOI UN TEST DE CLASSEMENT EN MATHÉMATIQUE À L'ÉDUCATION DES ADULTES?

Cette question se divise en deux sous-questions.

1. Pourquoi un test de classement?

2. Pourquoi devrait-il être informatisé?

On peut se demander également pourquoi la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) s'implique dans un tel dossier avec l'Université Laval et une commission scolaire.

Nous tenterons brièvement de répondre à ces questions.

Pourquoi un test de classement?

Pour comprendre l'utilité d'un test de classement, il faut connaître le fonctionnement d'un centre à l'éducation des adultes. Dans un tel centre, il peut y avoir d'une à dix classes de mathématique selon la grosseur du centre. À toutes les semaines, à toutes les quinzaines, ou à tous les mois, selon les centres, un certain nombre d'adultes s'inscrivent en mathématique avec des connaissances très différentes. Ils ont quitté l'école depuis quelques mois ou plusieurs années. Ils ont de 16 à 80 ans, plus généralement entre 18 et 30 ans. Ils ont suivi tel ou tel cours dont le contenu est parfois difficile à déterminer. Devrait-on placer un cours de 4e secondaire en GSM 121 ou en GSM 143 à l'adulte qui a échoué? Ce dernier en sait-il plus ou moins que l'indique son bulletin? Qu'a-t-il retenu depuis 5 ou 10 ans?

Le seul moyen que nous ayons trouvé est le test de classement qui nous indique l'état actuel de ses connaissances mathématiques.

Pourquoi devrait-il être informatisé?

Comme la clientèle est très diversifiée, il nous faut un test qui couvre tout le programme de la 1re à la 5e secondaire. L'adulte qui sait à peine compter ou celui qui a presque terminé une 5e secondaire reçoit un même test d'une soixantaine d'items, c'est-à-dire d'une dizaine de pages. Celui qui sait peu de mathématiques est découragé par un tel test, surtout quand il ne répond qu'à quel-

ques questions, et ceci même après des explications sur le sens à donner au test de classement. Par contre, celui qui en connaît beaucoup devra répondre à toutes les questions souvent trop simples; ceci peut influencer son rendement, donc son classement.

Pourquoi le ministère, l'université et la commission scolaire?

Comme un nouveau programme de mathématique est en élaboration, la Direction générale de l'éducation des adultes a décidé d'élaborer un test de classement pour éviter à chaque commission scolaire d'avoir à en préparer un avec toutes les implications qui s'y rattachent. Le Département de mesure et évaluation de l'Université Laval vient apporter son expertise pour valider un tel instrument. La Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes fournit les items (50 par sigles) qui correspondent au nouveau programme.

L'objectif poursuivi, dans le cadre de cette technologie, est de poser à chaque individu des questions ou des problèmes correspondant à son niveau de compétence. Pour arriver à situer chaque adulte par rapport à un point précis du programme de mathématique, plusieurs étapes doivent être franchies depuis l'élaboration d'une banque de questions à être calibrées à l'aide de la Théorie de réponse aux items (TRI) jusqu'à la mise en route d'un procédé de mesure individualisée administrée par ordinateur. Les étapes de ce projet seront décrites ainsi que les principales caractéristiques du logiciel MicroCat qui sera utilisé. Les principaux problèmes d'ordre méthodologique qui se posent à certaines étapes seront également abordés (par exemple, schéma expérimental de calibration des questions, stratégie d'estimation de l'habileté compte tenu de la structure des tests de classement, etc.)

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail : Pierre-Paul Renaud
Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes
350, Boul. Sauvé
SAINT-EUSTACHE (Québec)
J7R 4L1
Téléphone : (514) 472-3680

Titre de l'atelier	:	Des résultats qui parlent.
Numéro de l'atelier	:	VA 36
Animateur(s)	:	Francine Collin et Pierre Boivin Commission scolaire Jérôme-Le Royer

La Commission scolaire Jérôme-Le Royer a développé un bulletin descriptif pour ses élèves du secondaire. Autour de ce bulletin s'est constitué un véritable Système d'information pour la gestion pédagogique. Ce système, le SIGP, fournit des données qui facilitent le management des activités éducatives tant dans le suivi des élèves (organisation des cours réguliers ou des cheminements particuliers, récupération, gestion de la sanction des études, organisation des cours d'été, etc.) que dans la supervision pédagogique, l'affectation du personnel, l'achat des manuels, l'organisation du perfectionnement des enseignants, l'évaluation des programmes d'études, l'évaluation des apprentissages, etc.

On reconnaît de plus en plus que les activités de gestion du suivi de l'élève sont indispensables si l'on veut offrir à l'élève les meilleurs services éducatifs susceptibles de lui permettre d'obtenir son diplôme d'études secondaires.

Dans cette perspective, l'administrateur scolaire, directeur d'école, assume la responsabilité de prendre des décisions qui influenceront le cours des apprentissages de l'élève. Dans ce contexte, il doit être en mesure de bien identifier les besoins de chaque élève pour lui offrir les services les plus adéquats. Pour être réaliste, cette approche doit reposer sur un Système d'information efficace qui situe les performances individuelles sans nécessairement être en contact quotidien immédiat avec l'élève. Chaque administrateur possède ainsi des moyens de mieux gérer selon l'approche de la personnalisation des services. Les informations sont des indicateurs de performance dont il peut suivre l'évolution comme son tableau de bord. Elles sont au coeur des préoccupations administratives et pédagogiques des directeurs d'école puisque toutes leurs décisions doivent tendre à l'amélioration de la performance de chaque élève et, par voie de conséquence, à l'amélioration de la performance globale de leur établissement.

C'est dans l'école et plus particulièrement dans la classe que se trouve le lieu de production des données brutes. Dans cette perspective, toutes les informations sur les activités produites en classe sont extrêmement importantes pour le Système lui-même.

En effet, le système saisit les données de base sur les élèves, les données sur leur dossier de sanction des études, sur les objectifs d'apprentissage de chaque cours qu'un élève suit, sur les résultats dans l'atteinte de ces objectifs. Il reçoit de sa source les données sur les programmes, sur la planification annuelle de l'enseignement, sur les normes de promotion, de classement et de passage à une classe supérieure, sur les absences des élèves, et sur le comportement général de l'élève.

Le SIGP produit en "output" des instruments pour différents destinataires: enseignants, directeurs d'école, cadres et professionnels non-enseignants des Services éducatifs. On peut relever les instruments suivants:

- le bulletin descriptif complet ou sa version "résumé",
- le relevé de notes pour l'admission au Cégep,
- la liste "Statistiques sur le degré d'atteinte des objectifs (par classe/par matière)",
- la liste "Identification des candidats aux mesures d'appui",
- la liste "Identification des objectifs échoués (par matière/groupe/élève)",
- la "Liste des élèves qui ont échoué un objectif" (par matière/objectif/groupe
- la "Liste des élèves qui ont couvert moins de X p. cent d'un programme,
- le Tableau comparatif des objectifs échoués (par matière),
- la liste "Statistiques sur le nombre d'échecs par objectif",
- la liste "Identification des objectifs non-notés par élève (par matière)",

- le Tableau de la performance globale d'un élève,
- le Bilan des résultats consignés (par matière/groupe),
- l'Outil de classement des élèves,
- l'outil "Validation de la planification de l'enseignement/apprentissage",
- la "Liste des dossiers d'élèves",
- la "Liste des dossiers des cours-groupes",
- le "Jugement de maîtrise",
- etc.

L'assise principale du SIGP réside selon nous dans la démarche qui a amené les enseignants à définir de façon uniforme les blocs d'apprentissage et leur pondération pour chaque programme d'études et à consigner les résultats afférents de façon standardisée. Ce sont ces éléments fondamentaux qui ouvrent ensuite la porte à un suivi individuel, tant de l'élève que de l'enseignant, basé sur la comparaison entre la performance actuelle de l'individu et la performance "standard" telle qu'établie dans la fixation des objectifs particuliers. Par exemple, les résultats de l'élève, des élèves, d'un enseignant ou d'un groupe d'enseignants peuvent permettre de dégager, après traitement des données, des indicateurs de performance qui pourront servir de données précieuses s'ils sont interprétés correctement au moment d'une prise de décision. Nous pouvons relever la liste des indicateurs suivants:

- le nombre de crédits anticipés par matière,
- le cumulatif des points obtenus, en points, en pour cent,
- la moyenne des points obtenus par un ou tous les élèves dans une matière,
- la moyenne des résultats par objectif, enseignant, classe,
- la moyenne-groupe par objectif, groupe, enseignant, classe,
- la moyenne des points obtenus par groupe-matière,
- la moyenne générale pondérée,
- le nombre d'échecs/nombre d'élèves inscrits par enseignant,
- le nombre d'échecs/nombre d'élèves évalués sommativement par objectif,
- le nombre d'échecs/nombre d'inscrits par groupe,
- les points manquants à un élève pour réussir,
- le pour cent manquant pour réussir,
- le rang cinquième/groupe, enseignant, matière,
- le taux d'échec par groupe-matière, enseignant, classe,
- le taux d'échec d'un objectif,
- le taux de réussite d'une matière, d'une classe, d'un groupe,
- la planification de l'enseignement,
- la quantité de programme évalué,
- le taux de présence d'un élève,
- le total de périodes de cours dispensés dans une matière,
- le total des absences d'un élève dans une matière,
- le total d'unités cumulées et potentielles selon les résultats anticipés,
- etc.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Francine Collin et Pierre Boivin
Commission scolaire Jérôme-Le Royer
12 665, boul. René-Lévesque Est
MONTRÉAL (Québec)
H1B 2G4

Téléphone : (514) 642-0240

Titre de l'atelier	:	L'auto-questionnement et l'anticipation de questions chez des étudiants de première candidature devant des matières nouvelles.
Numéro de l'atelier	:	VA 37
Animateur(s)	:	José-Luis Wolfs, Université libre de Bruxelles

Première partie: compte rendu d'une expéririence en cours à l'Université libre de Bruxelles

Public

Étudiants qui effectuent le passage entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire

Objectif pédagogique

Amener chaque étudiant à:

- constater la nature et la variété des situations et questions d'évaluation qu'il anticipe à propos d'une matière nouvelle;
- découvrir d'autres types de possibilités (questions proposées par l'enseignant ou par ses pairs);
- développer et enrichir la gamme de situations et de questions d'évaluation qu'il peut anticiper;
- estimer la probabilité d'apparition de ces différentes questions en fonction des indications données au cours (exemple: annonce des objectifs);
- estimer son degré de préparation à ces différentes questions;
- mettre en évidence les modes de traitement de l'information que ces questions supposent

Aperçu concernant les moyens utilisés

À partir d'une matière nouvelle présentée oralement ou par écrit, les étudiants sont invités à indiquer les questions qu'ils se posent d'une part et les questions d'évaluation qu'ils anticipent d'autre part. Ensuite, ils prennent connaissance des questions posées par leurs pairs et par l'enseignant. Toutes ces questions sont classées à l'aide d'une "grille" et les résultats sont commentés.

Deuxième partie de l'atelier: activités en groupes

Les participants seront invités à utiliser la "grille" dont il est question ci-dessus et à émettre des remarques à son propos. Ils seront en outre invités à proposer des moyens d'action visant à développer l'auto-questionnement et l'anticipation de questions dans des contextes différents.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : José-Luis Wolfs
Université libre de Bruxelles
Service de didactique expérimentale, C.P. 204
Boulevard du Triomphe
1050 BRUXELLES
BELGIQUE
Téléphone : (22) (2) 640 00 15, ext. 5688

Titre de l'atelier	:	**Le feedback en classe**
Numéro de l'atelier	:	**VA 38**
Animateur(s)	:	**France Fontaine** **Université de Montréal**

Le feeback est l'information qui indique si l'individu se dirige ou non vers les buts visés et qui permet d'ajuster, s'il y a lieu, les comportements pour atteindre les buts. Dans un contexte de formation, le feedback aide l'étudiant tout autant que le professeur dans la prise de décisions à l'égard des actions à poser et accroît la motivation.

Les caractéristiques d'un feedback efficace sont nombreuses. Mentionnons-en quelques-unes qui comptent parmi les principales:

- il est constructif (il vise quelque chose que l'individu peut changer; il comporte un diagnostic et une prescription);
- il est clair, précis et complet;
- il est descriptif (on décrit les comportements observés; on évite les jugements hâtifs);
- il est donné le plus immédiatement possible après la performance;
- il nécessite un climat favorable (importance de l'attitude du professeur).

Les aspects sur lesquels le feedback doit porter en priorité sont les apprentissages:

- vitaux ou les plus importants,
- les plus difficiles, les moins réussis,
- servant de préalables à d'autres apprentissages.

Les moyens visant un feedback maximal doivent permettre de comparer non seulement les résultats de l'individu et les résultats attendus mais également indiquer le lien entre ces résultats attendus et les apprentissages visés de même que les prescriptions d'activités. Ainsi, on devrait donner à l'étudiant, en plus de sa copie corrigée pour un examen, le lien entre les questions et les objectifs visés et une prescription d'activités à effectuer pour apporter les correctifs requis. En plus des moyens plus habituels pour donner du feedback individuel, on peut aussi songer à des modalités s'appliquant aux étudiants divisés en sous-groupes, aux modalités de feedback entre pairs, aux auto-tests, aux grilles d'observation, etc.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : **France Fontaine**
Université de Montréal
Service pédagogique
5858, Côte-des-Neiges, ch. 430
MONTRÉAL (Québec)
H3S 1Z1
Téléphone : (514) 343-7087

Titre de l'atelier	:	Théorie des réponses aux items et invariance: mythes et réalité.
Numéro de l'atelier	:	VA 39
Animateur(s)	:	Jean-Guy Blais Université de Montréal

Dans la dernière décennie, on a pu observer des développements dans le domaine du testing qui remettent en question des conceptions et pratiques de la mesure, issues de la stratégie de modélisation de la théorie classique des tests. De nouvelles propositions de modélisation, coupiées aux développements technologiques ont permis l'émergence d'un nouveau complexe de testing: la construction de banques d'items appuyée sur les bases de la théorie des réponses aux items.

La modélisation proposée par la Théorie des réponses aux items (TRI) s'inspire de la régression statistique et parce qu'elle s'inspire de la régression, les estimations des qualités métrologiques des items et de l'habileté des sujets possèdent théoriquement la propriété d'invariance. Cette propriété permet d'affirmer: les estimations des paramètres des items sont indépendantes du groupe de sujets inclus dans le processus de mesure; les estimations de l'habileté des sujets sont indépendantes du choix des items inclus dans le processus de mesure.

Mais cette propriété "mythique" est théorique; premièrement, elle repose sur un contrôle et une connaissance des fluctuations échantillonnales, deuxièmement, sur la qualité de l'adéquation entre le modèle et les données et, troisièmement, sur la stabilité d'éléments contextuels. Parmi les conditions d'utilisation, on retrouve:

. le groupe de sujets servant à la calibration initiale devra être convenablement hétérogène;

. lors d'une nouvelle prise de mesure, les sujets devront posséder des caractéristiques semblables au groupe qui a servi à la calibration initiale des items;

. le processus de mesure devra toujours impliquer les mêmes dimensions;

. les conditions de passation devront être standards.

La modélisation proposée par la TRI est du type "ferme", elle repose sur des postulats forts et des conditions d'utilisation précises. Elle peut se révéler un outil puissant et relativement précis, en autant que l'utilisateur ait fait les vérifications nécessaires confirmant sa capacité à représenter la réalité.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Jean-Guy Blais
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, Succ. A
MONTRÉAL (Québec)
H3C 3J7
Téléphone : (514) 343-7527

Titre de l'atelier	:	Évaluer en toute équité les élèves du régulier venant du secteur d'accueil.
Numéro de l'atelier	:	VP 40
Animateur(s)	:	Zeycan Yegin et Pavel De Liamchin Ministère de l'Éducation

Ministère de l'Éducation

Cet atelier se compose de trois parties: l'historique et contexte des classes d'accueil, la présentation d'une vidéocassette reflétant le vécu authentique des classes d'accueil et les conditions particulières en évaluation dans les classes régulières pour les élèves venant du secteur d'accueil.

1. Historique et contexte des classes d'accueil

Il y a à peine une vingtaine d'années, il n'y avait presque pas d'élève d'origine ethnique (surtout des non-catholiques) dans les écoles francophones au Québec. Aujourd'hui cette clientèle constitue déjà 40 p. cent des effectifs scolaires et l'école québécoise doit s'adapter à cette nouvelle réalité, notamment en matière d'évaluation pédagogique pour rendre justice aux élèves venant des classes d'accueil. C'est donc un grand défi de savoir ce qui se passe en classes d'accueil, aussi bien du point de vue de la démarche d'enseignement/apprentissage proprement dite que de la démarche évaluative. Nous faisons donc une mise au point sur ce sujet et invitons les participants à réfléchir sur la suite de l'atelier.

2. Présentation d'une vidéocassette reflétant le vécu authentique des classes d'accueil

La vidéo que nous présentons a été réalisée l'année dernière dans une école primaire de la CECM. Des élèves provenant de divers pays, ayant déjà un séjour d'au moins 7 mois dans une classe d'accueil, se sont exprimés sur leur vécu scolaire. Ce document authentique devrait permettre aux participants de mieux comprendre le contexte particulier des classes d'accueil et des problèmes de la clientèle de ce secteur.

3. Conditions particulières en évaluation dans les classes régulières pour les élèves provenant du secteur d'accueil

Dans cette partie de l'atelier, les participants auront la possibilité de faire une comparaison exhaustive des classes d'accueil et des classes régulières. Ceci permettra de mieux saisir les conditions particulières dans lesquelles les élèves devraient être évalués d'abord en classe d'accueil, puis au secteur régulier. Dans ce contexte, nous voudrions mettre l'accent sur le fait que les enseignants des classes d'accueil se débrouillent très bien, malgré le manque de formation pertinente et de ressources appropriées. Ils arrivent à mettre en œuvre des moyens propices au bon fonctionnement de l'acte pédagogique dans leurs classes, car ils vivent tous les problèmes en même temps que leurs élèves. Il n'en est pas de même pour les titulaires des classes régulières qui, eux, sont obligés de respecter des contenus et des échéances pour un programme d'études donné et de faire face aux problèmes éventuels issus d'élèves d'origine ethnique. Ils ont donc besoin d'outils, de moyens ou de pistes pour accomplir leur tâche dans des groupes de plus en plus hétérogènes d'une part, et d'autre part, pour évaluer en toute équité ces "nouveaux élèves réguliers un peu particuliers". Cette troi-

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : sième partie de l'atelier tentera donc de répondre principalement aux attentes des intervenants du secteur régulier en matière d'évaluation.
Yegin Zeycan et Pavel de Liamchin
Direction du développement de l'évaluation
Ministère de l'Éducation du Québec
600, rue Fullum, 9e étage
Téléphone : (514) 873-4931

Titre de l'atelier	:	Le tandem recherche universitaire et perfectionnement des enseignants: une recherche intervention sur le diagnostic pédagogique.
Numéro de l'atelier	:	VP 41
Animateur(s)	:	Clément Dassa, Léonard Plourde et Marcel Bertrand Université de Montréal

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche portant sur l'intégration du diagnostic pédagogique à l'enseignement régulier dispensé en classe. Il s'agit d'une recherche de type "intervention" menée par un groupe d'universitaires en collaboration avec le milieu scolaire. Au plan méthodologique, les enseignants participants sont considérés comme des intervenants à part entière. Ils participent activement à la recherche des moyens de pratiquer le diagnostic pédagogique en vue de procéder à une évaluation formative optimale dans le contexte de la classe.

Une brève présentation des objectifs de la recherche sera suivie d'une argumentation en faveur d'un paradigme de recherche mixte faisant une large part à une approche de type clinique. Celle-ci comporte un suivi longitudinal réparti sur toute une année, de fréquentes visites en classe ainsi que des séances de travail avec les enseignants participants complétées d'entrevues individuelles. Par la suite, la méthode de planification des activités de recherche utilisée sera exposée en préambule à une description de l'expérience vécue au cours de l'année 1988-1989 auprès d'une commission scolaire. Finalement, l'auditoire sera invité à participer à une discussion visant à améliorer la composante "formation" de cette démarche.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail : Clément Dassa
C.P. 6128, Succ. A
MONTRÉAL (Québec)
H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-7297
(514) 343-7251

Titre de l'atelier	:	Le guide d'évaluation formative à l'éducation des adultes et ses scénarios d'application.
Numéro de l'atelier	:	VP 42
Animateur(s)	:	Chantal Deschamps, Commissions scolaires Greenfield Park, de Varennes et du Sault-Saint-Louis Pierre Chagnon, La Commission des écoles catholiques de Québec

Un comité de travail formé par la Direction générale de l'éducation des adultes du ministère de l'Éducation a cheminé durant trois ans pour concevoir un guide d'évaluation formative en éducation des adultes. Il s'agit d'une première dans un contexte andragogique au Québec.

Particulièrement, ce guide comprend deux parties:

Une première partie:

- un cadre théorique où sont clarifiés quelques concepts de base en évaluation formative appliquée en éducation des adultes.

Une seconde partie:

- elle est constituée de scénarios d'application dans des disciplines telles le français, les mathématiques, en soins esthétiques;
- pour chaque discipline, nous retrouverons un guide d'utilisation et d'interprétation et les instruments de mesure développés.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Pierre Chagnon
Service de l'éducation des adultes
La Commission des écoles catholiques de Québec
1460, chemin Sainte-Foy
QUÉBEC (Québec)
G1S 2N9
Téléphone : (418) 682-2041

Titre de l'atelier	:	Classer en alphabétisation ou en présecondaire? Répondre à cette question grâce à l'évaluation des besoins.
Numéro de l'atelier	:	VP 43
Animateur(s)	:	Louise Landry et Lucie Lalande Commission scolaire Outaouais-Hull

Dans cet atelier, nous présenterons notre réflexion sur l'importance de bien cerner ce qui distingue l'alphabétisation du présecondaire afin de pouvoir, après avoir identifié les besoins de nos élèves, les orienter vers le programme qui leur convient le mieux.

Nous ferons part du cheminement parcouru depuis trois ans à la Commission scolaire Outaouais-Hull, cheminement souvent entravé par les malentendus et la confusion quant à la place et aux objectifs de chacun de ces programmes.

Grâce à la mise sur pied d'un comité formé d'intervenants en alphabétisation et en présecondaire, nous avons pu poursuivre notre réflexion, clarifier nos rôles, de part et d'autre, en arriver à une plus grande ouverture d'esprit.

Nous parlerons de notre principal outil d'évaluation des besoins: l'entrevue d'accueil. Suite à une première sélection faite par notre service d'accueil et référence, la directrice du centre d'alphabétisation reçoit individuellement chacun des adultes identifiés comme client potentiel. Cette entrevue est constituée de quatre phases.

1. On informe l'adulte sur les buts de l'alphabétisation, sur la clientèle visée par ce programme, sur les critères auxquels doit répondre l'adulte.

2. Grâce au questionnaire d'entrevue, on vérifie si le programme s'adresse à lui en évaluant sa motivation, ses antécédents scolaires ainsi que son besoin de soutien dans la poursuite de sa pleine autonomie.

3. On lui fait passer un test de classement.

4. À la lumière de tous ces éléments, on évalue avec lui si le programme répond bien à ses besoins.

Après avoir présenté ces quatre phases, nous regarderons ensemble le questionnaire d'entrevue que nous utilisons et comment, grâce au suivi individuel, nous pouvons vérifier si le programme continue de répondre aux besoins de l'adulte.

Suite à cette présentation, chacun des participants de l'atelier aura l'occasion de faire part des expériences vécues dans son milieu quant à l'évaluation des besoins. Nous formerons, avec les personnes vivant des situations semblables, des groupes de travail qui tenteront de déblayer des pistes de solutions nouvelles.

L'atelier se terminera par une mise en commun qui, souhaitons-le, nous incitera à expérimenter d'autres avenues.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail : Louise Landry et Lucie Lalande
Commission scolaire Outaouais-Hull
225, rue Saint-Rédempteur
HULL (Québec)
J8X 2T3
Téléphone : (819) 771-4548

Titre de l'atelier	:	Évaluer l'adulte allophone en toute équité.
Numéro de l'atelier	:	VP 44
Animateur(s)	:	Pierre-Michel Laguerre, La Commission des écoles catholiques de Montréal Pierre Samuel, Télé-Université

Dans cet atelier, nous aborderons les éléments suivants:

1. Contexte de la production d'un instrument d'évaluation diagnostique des acquis socio-culturels et langagiers des adultes allophones.

2. Pertinence de l'instrument dans le processus d'accueil et d'orientation de l'adulte allophone.

3. Rationnel de la démarche d'évaluation dans le contexte de la demande de formation de l'adulte allophone en situation de migrance.

4. Présentation du canevas de l'instrument et explication de la démarche.

5. La gestion informatisée de l'instrument.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail :

Pierre-Michel Laguerre
La Commission des écoles catholiques de Montréal
3700, rue Rachel Est
MONTRÉAL (Québec)
H1X 1Y6
(514) 596-6724

Pierre Samuel
Télé-Université
4835, rue Christophe-Colomb
MONTRÉAL (Québec)
H2J 4C2
(514) 522-3540, poste 258

Titre de l'atelier	:	Le testing adaptatif de maîtrise est-il possible au Québec tout en assurant une évaluation équitable pour tous?
Numéro de l'atelier	:	VP 45
Animateur(s)	:	Réjean Auger et Serge P. Séguin Université du Québec à Montréal

En testing adaptatif, les items administrés sont sélectionnés un à la fois en fonction de l'habileté de chaque individu. Partant d'une banque d'items déjà paramétrisés en termes de la théorie des réponses aux items (TRI), l'administration se poursuit jusqu'à ce que l'habileté du répondant soit estimée avec une précision-cible. Dans un contexte de décisions sommatives s'appuyant sur des interprétations critériées relatives à un seuil de réussite prédéterminé, on parlera de testing adaptatif de maîtrise (TAM).

Une expérimentation de TAM a été réalisée auprès de 200 élèves de la 5e année du secondaire en contexte de sanction d'études en éducation économique. Utilisant une banque d'environ 150 items, une stratégie de TAM et un test conventionnel ont été administrés sur micro-ordinateur.

Comme principales conclusions, il ressort que le TAM:

1. produit partout, sauf au centre du continuum d'habileté, des estimés plus précis de l'habileté de chaque individu;

2. réduit d'environ 85 p. cent le nombre d'items administrés et la durée du testing pour une même précision;

3. est près de trois fois supérieur au testing conventionnel en termes d'efficacité au niveau du seuil de réussite;

4. conduit à des décisions valides en termes de maîtrise du contenu académique;

5. s'ajuste à l'habileté des élèves et gère mieux l'effet du pseudo-hasard.

En outre, la performance des élèves en testing sur micro-ordinateur n'est pas affectée par leur expérience antérieure avec un micro-ordinateur et, selon leurs perceptions, le TAM projette un effet d'équité malgré l'administration d'items différents.

L'atelier expose la démarche puis discute des conditions d'opérationnalisation du TAM et des conclusions.

Un suivi est prévu par des articles en rédaction qui seront soumis à diverses revues dont "Mesure et évaluation".

Adresse au travail : Réjean Auger et Serge P. Séguin
Département des sciences de l'éducation
Pavillon Lafontaine
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. A
MONTRÉAL (Québec)
H3C 3P8 Téléphone : (514) 987-3860

Titre de l'atelier	:	Guide d'élaboration et d'analyse d'une épreuve-synthèse
Numéro de l'atelier	:	VP 46
Animateur(s)	:	Daniel Lemieux et Yves Beaudin Commission scolaire régionale de la Péninsule Gilles Roy, Commission scolaire de Grande-Hermine

A. PRÉSENTATION DE L'INSTRUMENT

Le présent instrument a été construit dans le but d'outiller, d'une part, l'enseignant dans son travail d'élaboration d'une épreuve sommative et, d'autre part, le responsable pédagogique dans son travail d'analyse d'épreuves sommatives.

Cet instrument reprend l'essentiel des développements en mesure et évaluation que nous avons connus ces dernières années et se présente sous la forme d'un jeu de cinq grilles (G.1, G.2, G.3, G.4, G.5) qui guideront et l'apprenti et le spécialiste dans leur travail de construction ou de révision d'une épreuve. Ces grilles constituent, en terme d'étapes à franchir, un seuil minimal de travail à réaliser; elles s'orchestrent en trois temps, soit l'avant, le pendant et l'après de la mise en chantier de l'épreuve.

AVANT: G.1 Cette grille demande à l'usager de préciser l'objectif qu'il poursuit et les moyens (outils) dont il dispose.

G.2 Cette grille constitue le coeur de l'instrument et exige que l'usager précise, pour chaque dimension ou objectif, quel type de questionnement il veut utiliser.

PENDANT: G.3 Cette grille donne à l'usager des conseils sur la construction des items.

G.4 Cette grille informe l'usager sur les règles qui régissent l'organisation de l'épreuve (montage).

APRÈS: G.5 Cette grille permet à l'usager et au superviseur de faire un retour critique sur l'ensemble de l'épreuve bâtie.

Ces cinq grilles sont accompagnées de 5 annexes de nature à expliciter certains concepts ou façons de faire utilisés dans le document.

Enfin, nous pensons que cet ensemble de 5 grilles qui a été développé autant pour l'ordre d'enseignement primaire que l'ordre d'enseignement secondaire mérite, dans sa vulgarisation et son implantation dans les milieux d'enseignement, une approche qui implique autant les enseignants et les conseillers pédagogiques que les directions d'école.

B. RAISON D'ÊTRE DU GUIDE

1. Besoins chez les enseignants de support et de moyens pour pratiquer une évaluation cohérente identifiée dans l'"inventaire des besoins en pédagogie".

2. Difficulté de plusieurs usagers de rassembler ce qu'ils savent en évaluation et de le mettre en pratique (examens insatisfaisants).

3. Nécesaité d'agir/d'intervenir dans la suite des ateliers I, II, III...(ateliers sur les concepts, sur la démarche de la Banque d'intruments de mesure (BIM) et sur les Guides d'évaluation en classe (GEC).

4. Intention de construire un kit "gérable", permanent.

5. Objectif: construire un instrument d'utilisation "abordable" qui puisse outiller les enseignants, les chefs de groupe, les conseillers pédagogiques et les directions d'école dans leur travail d'élaboration d'épreuves sommatives et de supervision pédagogique.

(primaire/secondaire, sans spécificité de matière).

C. UTILISATIONS POSSIBLES

1. Instrument qui permet des retours critiques sur des examens (enseignants, conseillers pédagogiques).

2. Instrument de supervision en évaluation (directions d'école, chefs de groupe, conseillers pédagogiques).

3. Instrument de support pour une banque d'items.

4. Instrument de support quant à l'évaluation des habiletés (appropriation du domaine).

5. Instrument de renforcement de la compétence dans le vécu des programmes eux-mêmes.

6. Outil de renforcement de la compétence à construire des items.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail : Yves Beaudin
Commission scolaire régionale de la Péninsule
C.P. 2003
GASPÉ (Québec)
G0C 1R0
Téléphone : (418) 368-3491

Titre de l'atelier	:	L'évaluation formative intégrée à la relation d'aide pédagogique
Numéro de l'atelier	:	VP 47
Animateur(s)	:	Jean-Marc Poulin Commission scolaire catholique de Sherbrooke

Pour que l'évaluation des apprentissages soit formative, elle doit posséder certaines caractéristiques. Nous verrons d'abord qu'elle doit reposer sur une information pouvant donner lieu à une rétroaction de qualité. Il est difficile de poser un diagnostic pédagogique sans la collecte d'informations de qualité.

L'atelier permettra de prendre connaissance de certains moyens qui peuvent faciliter l'observation des élèves en apprentissage: l'étude des erreurs systématiques, le profil de performance.

Quelques exemples des grilles de collecte d'informations seront présentées pour les cours de dactylo et de français commercial afin d'illustrer certaines exigences de l'évaluation formative.

Un deuxième volet qui sera abordé dans l'atelier est l'évaluation formative vue comme une activité d'apprentissage, pendant laquelle l'élève apprend à apprendre c'est-à-dire qu'il apprend comment il fonctionne en situation d'apprentissage, en quoi telle ou telle façon de faire favorise ou non le succès.

La nature des observations varie puisque ce qui est relevé ici c'est le cheminement suivi par un élève dans la résolution d'un problème ou la démarche entreprise pour arriver à tel résultat.

Cette approche suscite beaucoup d'intérêt puisqu'elle permet aux élèves de gérer eux-mêmes le processus d'évaluation et de l'utiliser dans diverses situations de la vie courante.

Nous verrons par des exemples comment ce deuxième volet s'inscrit dans une relation d'aide en vue de développer la conscience de l'élève sur la façon dont il apprend.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Jean-Marc Poulin
Commission scolaire catholique de Sherbrooke
Service de l'éducation des adultes
891, rue Bowen Sud
SHERBROOKE (Québec)
J1G 2G3
Téléphone : (819) 822-5602

Titre de l'atelier	:	Des indices pour la supervision du développement et de l'évaluation des habiletés.
Numéro de l'atelier	:	VP 48
Animateur(s)	:	Rosée Morissette Morissette Rosée Enr.

"Comment peut-on savoir si on est arrivé, si on ne sait pas où l'on doit aller."

Comment puis-je savoir si les enseignants avec qui je travaille ont une pratique pédagogique cohérente au développement des habiletés (s'ils sont arrivés), si je n'ai pas identifié au préalable les comportements ou les changements qu'entraîne cette pratique (le point d'arrivée)?

Bien plus encore, sur quoi vais-je intervenir? (sur quels comportements?)

On ne peut développer une habileté comme on fait acquérir une connaissance. Le développement des habiletés amène des changements importants dans la démarche pédagogique de l'enseignant. Ces changements se concrétisent particulièrement au niveau de la planification de son enseignement (situations d'apprentissage et situations d'évaluation). Ces changements ont aussi des impacts sur la gestion de sa classe (organisation physique et matérielle), sur la qualité et l'utilisation des informations qu'ils recueillent pendant l'apprentissage, sur le rôle qu'il a joué (animateur, provocateur, consolidateur), sur le matériel didactique qu'il utilise, sur l'information qu'il envoie aux parents, etc.

C'est ainsi qu'un enseignant qui a comme préoccupation le développement des habiletés chez ses élèves aura tendance à:

- ne pas cumuler les informations recueillies pendant l'étape pour faire la note ou la cote de l'étape;
- interpréter les résultats de ces mesures de façon critériée;
- utiliser des instruments de mesure autres que les examens habituels;
- se fixer des seuils de réussite pour les tâches évaluatives;
- sous-utiliser les cahiers d'exercices ou à ne pas les utiliser du tout;
- planifier son enseignement à partir des objectifs terminaux ou à partir de situations globales (tâches ouvertes);
- utiliser des situations d'évaluation comme des situations d'apprentissage;
- globaliser ses situations d'apprentissages; évitera donc l'enseignement séquentiel ou linéaire;

- profiter des situations spontanées en classe pour réinvestir des apprentissages;
- choisir ce qui lui convient dans le matériel didactique qu'il dispose; par opposition à suivre un manuel à la page près;
- faire travailler ses élèves en équipe sur des projets;
- etc.

Lors de l'atelier, nous aurons l'occasion d'expliciter davantage ces indices, d'échanger sur leur pertinence et de prévoir certaines stratégies d'intervention (pourquoi pas?).

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Rosée Morissette
Morissette Rosée Enr.
413, rue de Provence
CHICOUTIMI (Québec)
G1H 6X4

Téléphone : (418) 693-1667

Titre de l'atelier	:	L'appropriation de l'acte d'évaluation au primaire et la supervision pédagogique
Numéro de l'atelier	:	VP 49
Animateur(s)	:	Richard Robillard Commission scolaire Saint-Jérôme

Au terme de cet atelier, les participants auront réfléchi sur les questions suivantes:

1. Qu'est-ce que l'appropriation de l'acte d'évaluation au primaire?
2. Qu'est-ce qui rend l'acte d'évaluation un geste complexe et exigeant?
3. Comment se déroule le processus d'appropriation de l'acte d'évaluation?
4. Comment rechercher à ce que l'évaluation soit un acte le plus équitable possible?
5. Qu'est-ce qu'une supervision pédagogique de soutien?
6. Comment articuler une supervision pédagogique de soutien à l'acte d'évaluation au primaire?

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui [?] non [?]

Adresse au travail : Richard Robillard
Commission scolaire Saint-Jérôme
École Jean-Moreau
2334, rue Saint-Joseph
SAINTE-SOPHIE (Québec)
J0R 1S0
Téléphone : (514) 438-0717

Titre de l'atelier	:	L'évaluation diagnostique de l'habileté à écrire en première secondaire
Numéro de l'atelier	:	VP 50
Animateur(s)	:	Monique Careau, Commmission scolaire Montcalm Hélène Nolin, La Commission des écoles catholiques de Québec

À partir d'un choix d'éléments représentatifs des apprentissages que devraient avoir faits les élèves qui ont terminé le cours primaire, les animatrices ont élaboré, pour le ministère de l'Éducation du Québec, un instrument d'évaluation diagnostique de l'habileté à écrire des élèves inscrits en cheminement particulier temporaire.

1. Présentation de l'instrument

L'ensemble de l'instrument contient des documents utiles à la collecte, à l'analyse et à l'interprétation des données de même que des documents susceptibles d'aider l'enseignant à planifier des interventions adaptées aux besoins des élèves. Dans cet atelier, il sera essentiellement question de collecte, d'analyse et d'interprétation des données.

1.1 Collecte des données

L'instrument ne se limite pas à vérifier un aspect de l'écriture, que serait l'orthographe ou la syntaxe par exemple, mais il vise à connaître l'ensemble des comportements de l'élève au regard de l'habileté à écrire: production d'un message, construction de phrases, application de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale. Cette collecte se fait au moyen d'une dictée trouée et d'une production écrite.

1.2 Analyse et interprétation

Des grilles d'analyse, des seuils de performance et des fiches "Profil" servent à dégager les points forts et les points faibles de chaque élève et du groupe.

1.3 Discussion

Après cette présentation, les participants échangent sur la pertinence et l'utilité de ces outils pédagogiques en tenant compte du rôle actif qui a été dévolu aux élèves tout au long de la démarche.

2. Détermination des seuils de performance

L'utilisation de l'instrument avec 800 élèves de 1re secondaire (classes régulières et classes de cheminement particulier) a permis de déterminer, au regard de chaque aspect mesuré, des seuils de performance qui pourront éventuellement servir de pôles de référence dans d'autres milieux. Ce sont ces seuils qui permettent de détecter les élèves en difficulté en jugeant de l'importance de l'écart entre leur performance et le seuil établi.

Après un bref exposé sur les données statistiques colligées à la suite de cette utilisation massive de l'instrument, la discussion s'ouvre sur les limites ou la relativité de l'information qu'on peut tirer de la comparaison de performances à des seuils pré-établis, sur la pertinence et l'utilité de la détermination de tels seuils de même que sur la faisabilité de l'ensemble des activités proposées pour la collecte, l'analyse et l'interprétation des données dans cet instrument d'évaluation diagnostique de l'habileté à écrire. C'est aussi l'occasion d'échanger sur les relations entre les croyances pédagogiques, les habitudes d'enseignement et l'intérêt ou l'importance qu'on accorde à l'évaluation.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Denyse Moreau
Direction du développement de l'évaluation
Édifice "G", 10e étage
1035, de la Chevrotière
QUÉBEC (Québec)
G1R 5A5

Téléphone : (418) 643-3550

Titre de l'atelier	:	Par une interprétation critérielle, mesurer et porter un jugement en toute équité.
Numéro de l'atelier	:	VP 51
Animateur(s)	:	Nicole Tremblay Lavoie Ministère de l'Éducation

Cette rencontre permet une réflexion et un partage des expériences vécues face à la nouvelle approche d'évaluation, basée sur une interprétation critérielle, mise en place dans le cadre de la réforme de la formation professionnelle.

Contrairement à l'approche normative où l'évaluation situait plus un élève par rapport à un groupe, la nouvelle approche permet d'attester d'une compétence à la suite d'un apprentissage. L'évaluation est dichotomique et exprimée sous forme de réussite ou d'échec. Les seuils de réussite sont établis par consensus de spécialistes du domaine.

Voici les sujets abordés:

- Comment réagit l'élève à cette évaluation cours par cours?
- De quelle façon doit-il prendre en main son apprentissage?
- Que faire face à un échec?
- Quels changements cette approche amène-t-elle à la tâche d'un enseignant?
- Comment créer de nouvelles stratégies de motivation chez les élèves?
- De quelle façon planifier toutes ces évaluations qui exigent un travail très rigoureux et une collaboration?
- À quel moment tombent les résistances à ces changements?
- Quel soutien est nécessaire aux enseignants?
- Quelles satisfactions découlent de l'application de cette approche qui requiert un certain dépassement?
- Les finissants se retrouvent-ils solides dans leurs compétences et sont-ils mieux préparés à faire face au marché du travail?
- Comment réagissent les employeurs?
- Les résultats rencontrent-ils l'objectif premier de toute la réforme qui est de revaloriser la formation professionnelle?

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail : Nicole Tremblay Lavoie
Direction du développement de l'évaluation
600, rue Fullum, 9e étage
MONTRÉAL (Québec)
H2K 4L1
Téléphone : (514) 873-2179

Titre de l'atelier	:	L'utilisation des statistiques dans la gestion des écoles.
Numéro de l'atelier	:	SA 52
Animateur(s)	:	Hermel Lebel, Commission scolaire du Long Sault

La supervision pédagogique s'articule autour de la relation d'aide. Plus particulièrement, elle vise par l'observation et l'analyse de la réalité à fournir des ressources aux individus qui oeuvrent auprès des élèves. La supervision pédagogique vise l'amélioration des apprentissages des élèves par une amélioration de la qualité de l'enseignement.

En supervision pédagogique, on peut centrer son intervention sur les actions et les opérations du personnel enseignant jugées importantes. On peut aussi accorder une grande importance à l'examen des résultats des élèves, l'analyse de ces données devant donner l'occasion d'élaborer des mesures correctives.

De prime abord, l'analyse des résultats scolaires peut s'avérer une tâche simple. Pour certains, en fait, elle se limiterait à la comparaison de quelques moyennes ou pourcentages.

Mais on pourrait faire beaucoup plus. On pourrait par exemple scruter un peu plus en détail au moyen de différentes techniques (diagramme en boîte, diagramme en feuilles) les données qui entrent dans le calcul de ces indices. Cette opération révélerait que derrière des moyennes jugées égales ou approximativement égales se cachent, au niveau des données, des différences parfois importantes dont il faudrait tenir compte.

De plus, si on se limite à quelques indices, c'est souvent parce que le travail de comparaison entre indices devient très difficile à réaliser quand leur nombre augmente. On oublie cependant, l'existence de techniques de représentations graphiques qui allègent le travail d'analyse.

Les techniques d'analyse statistiques permettent de représenter de façon avantageuse des informations provenant soit d'examens ou de résultats d'étapes et de les scruter de façon détaillée.

Cela permet aux personnes impliquées dans le processus de supervision pédagogique d'avoir des informations supplémentaires devant les guider dans leurs prises de décision.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail : Hermel Lebel
Commission scolaire du Long Sault
189, rue Mary
LACHUTE (Québec)
J8H 2C3
Téléphone : (514) 562-8841

Titre de l'atelier	:	Uniformisation du bulletin descriptif dans les organismes scolaires de la province.
Numéro de l'atelier	:	SA 53
Animateur(s)	:	Roger Delisle Commission scolaire de la Jeune Lorette

Au colloque de l'ADMEE d'octobre 1987, des membres du groupe de la Banque d'instruments de mesure (BIM) de la Société de Gestion du réseau informatique des commissions scolaires (GRICS) ont présenté un résumé des observations qui avaient été faites sur l'"état de la situation" des Bulletins descriptifs au préscolaire et au primaire: il s'agissait d'une analyse de contenu des bulletins de l'année 1986-1987 de plus d'une centaine de commissions scolaires (on relevait les points de divergence de ces multiples documents).

L'atelier consiste à prendre connaissance du document produit par un groupe de travail, à la suite de ce rapport et intitulé Recommandations sur les bulletins descriptifs au primaire. Le groupe comprenait des représentants de divers organismes scolaires:

- Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ),
- Fédération québécoise des directeurs d'écoles(FQDE),
- Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADiGeCS),
- Fédération des syndicats de professionnelles et professionnels des commissions scolaires du Québec (FSPPCSQ),
- Ministère de l'Éducation (MEQ).

L'animateur présente chacune des recommandations et la situe dans le contexte de l'ensemble.

Les recommandations portent essentiellement:

a) sur le type de bulletin à retenir au primaire (un bulletin descriptif);

b) sur le contenu du bulletin (indicateurs portant sur l'évaluation formative ou la progression des apprentissages; descripteurs portant sur l'évaluation sommative ou la maîtrise des objectifs; indicateurs portant sur le développement général);

c) sur certaines "modalités" reliées à l'utilisation des bulletins (nombre d'indicateurs et de descripteurs; échelles appropriées; nombre de communications, place de l'élève par rapport au groupe; etc.)

Les recommandations visent à rendre uniforme le bulletin à l'échelle provinciale; elles comportent des incidences sur la précision des objectifs de chaque programme d'études du primaire pour chaque classe.

Enfin, des recommandations insistent sur la consultation des milieux scolaires et sur leur collaboration dans la mise en oeuvre des "opérations" recommandées.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail : Roger Drlisle
Commission scolaire de la Jeune Lorette
184, rue Racine
LORETTEVILLE (Québec)
G2B 1E3

Téléphone : (418) 842-8702

Titre de l'atelier	:	Aide et support aux enseignants qui développent et évaluent des habiletés.
Numéro de l'atelier	:	SA 54
Animateur(s)	:	Régent Fortin, Université de Sherbrooke Pierre Crête et Jacques Clément Commission scolaire catholique de Sherbrooke

Cet atelier vise à vous associer à une démarche entreprise auprès d'un groupe de directions d'école par une équipe de consultants composée d'un conseiller pédagogique en mesure et évaluation et d'un professeur du programme d'administration scolaire de l'Université de Sherbrooke.

Rappelons les objectifs annoncés.

Au terme de cet atelier, les participants:

1. auront identifié des changements sur la tâche de l'enseignant amenés par l'application de certains concepts;

2. auront été sensibilisés à des indices de changement d'une équipe-école;

3. se seront situés personnellement par rapport à l'objet du changement et aux diverses stratégies à utiliser.

Pour atteindre ces objectifs, on croit qu'il faudrait vivre une situation de pratique en s'associant aux façons de faire des participants et en analysant avec eux les besoins provoqués par les sessions de formation sur le développement et l'évaluation des habiletés.

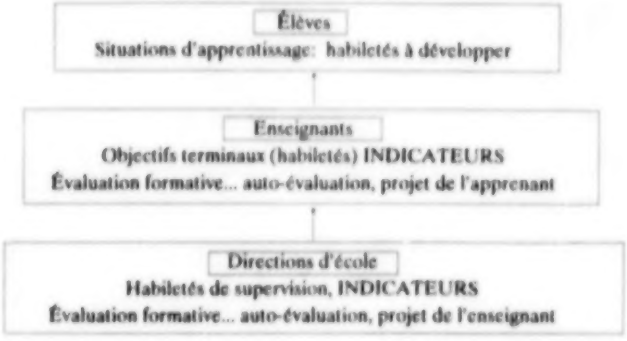
Ces sessions ont reçu à la Commission scolaire catholique de Sherbrooke un accueil enthousiaste de la part des enseignants. Cet enthousiasme s'est propagé au point où chacune des écoles a demandé un projet de formation sur le sujet à l'intérieur d'une période d'un an.

Point 1 Les changements sur la tâche de l'enseignant amenés par l'application de certains concepts

L'expérience a démontré qu'il fallait assurer un suivi à court terme et c'est la direction d'école qui est directement sollicité pour apporter de l'aide et du support aux enseignants dans le changement des tâches d'enseignement et d'évaluation.

Ce changement de tâches concerne directement l'élève dans ses situations d'apprentissage.

Le tableau ci-joint donne quelques informations des changements de tâches chez les élèves, les enseignants ainsi que les directions et illustre la transférabilité du modèle.



POINT 2 Les indices de changement d'une équipe-école et d'un groupe de spécialistes.

Dans l'expérience en cours, l'utilisation de la méthodologie des systèmes souples, telle que présentée par "Checkland" et développée par "Gélinas", a permis d'identifier et de traiter les sous-systèmes suivants avec une équipe-école: planification - tests et mesure - situations d'apprentissage - communication aux parents - indicateurs et critères.

Concernant la recherche d'indicateurs pour la supervision, le modèle de "Leavitt" concernant sa vision d'une organisation adaptée au milieu scolaire a permis d'en identifier une vingtaine, mentionnons:

- le partage d'information concernant le développement des habiletés contenues dans les programmes d'études du ministère de l'Éducation;
- l'utilisation des exercices et des situations de pratique dans l'enseignement;
- l'identification des situations de pratique dans la planification des enseignants.

POINT 3 Les participants se seront situés personnellement par rapport à l'objet du changement et aux diverses stratégies à utiliser.

Quelques questions préalables à se poser avant de s'engager dans un processus de changement.

1) Les enseignants, les directions d'école croient-ils à l'évaluation formative?

2) Les directions peuvent-elles faire de la supervision avec leurs enseignants selon les principes sous-jacents de l'évaluation formative?

3) Quel type d'aide la direction d'école a-t-elle besoin selon les principes sous-jacents de l'évaluation formative?

Quelques considérations générales

1. Avant de s'engager dans une démarche, il faut prendre parti pour l'évaluation formative.

2. Le modèle qu'utilise la direction avec ses enseignants est transférable au professeur qui l'utilise avec ses élèves.

3. Les projets de changement qui en découlent appartiennent aux apprenants.

4. Les consultants font partie des acteurs avec les directions d'école et les enseignants dans ce processus de changement.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Jacques Clément
Commission scolaire catholique de Sherbrooke
2955, boul. Université
SHERBROOKE (Québec)
J1K 2Y3
Téléphone : (819) 822-5304

Titre de l'atelier	:	Rapport sur la validation d'épreuves de français à la Banque d'instruments de mesure. (BIM)
Numéro de l'atelier	:	SA 55
Animateur(s)	:	Joanne Munn

Depuis 1984, la Banque d'instruments de mesure met à la disposition des organismes scolaires des épreuves et des questions qui permettent d'évaluer les apprentissages réalisés par les élèves du primaire et du secondaire.

Pour vérifier la validité et la fidélité des épreuves, elles sont d'abord mises à l'essai auprès de quelques groupes d'élèves, puis elles sont expérimentées sur une plus large échelle.

Au cours de l'année scolaire 1988-89, une démarche de validation a été mise sur pied afin de procéder à l'expérimentation de 79 épreuves de français au primaire. Ces épreuves de lecture et d'écriture ont été expérimentées auprès de 514 groupes d'élèves de 3e et de 6e année provenant de 51 commissions scolaires du Québec.

Chaque enseignant a administré deux épreuves de lecture et deux épreuves d'écriture. Parmi ces épreuves, une épreuve de lecture et une épreuve d'écriture a été administrée à tous les groupes d'élèves d'un même degré. Les résultats obtenus à ces dernières épreuves ont servi pour comparer les résultats obtenus aux autres épreuves.

Le modèle utilisé pour analyser les résultats est le modèle de Rasch (un des modèles de la Théorie de réponses aux items). Les résultats ont été traités à l'aide du logiciel Microscale.

L'atelier présenté à la 12e session d'étude de l'ADMEE fait état des constatations effectuées suite à l'analyse des résultats des épreuves de lecture administrées aux élèves de 6e année.

Un indice de difficulté a été calculé pour chaque question. Aussi une proposition de seuil de réussite a été étudiée pour chaque examen.

En plus de tenir compte des résultats statistiques, nous avons voulu mettre en lumière certains aspects des examens de lecture en étudiant les éléments suivants:

- la difficulté de l'examen (la difficulté des items et le seuil de réussite proposé);
- l'étendue des items sur le continuum;
- le type de texte (informatif, expressif, etc.);

- le type de tâche (tableaux à compléter ou questionnaire);
- les habiletés (trouver des informations données explicitement ou implicitement dans le texte);
- la lisibilité des textes (le nombre de mots, le nombre de mots par phrase et l'indice de Gunning);
- la lisibilité des consignes (le nombre de mots, le nombre de mots par phrase et l'indice de Gunning);
- les commentaires recueillis auprès des enseignants.

Les observations effectuées à partir des données recueillies permettront de dégager des pistes de réflexion en ce qui concerne les liens qui peuvent exister entre ces divers éléments.

Ainsi, par exemple, on a pu constater que les épreuves expérimentées ne sont pas de même difficulté. La note de 60 p. cent semble arbitraire pour juger de la réussite des élèves. Aussi, certaines épreuves semblent être plus valables que d'autres pour distinguer les élèves forts des élèves faibles.

De plus, certaines hypothèses de travail concernant l'élaboration d'épreuves de lecture seront étudiées.

La documentation distribuée au cours de l'atelier n'est pas disponible. Cependant, pour obtenir des informations sur l'expérimentation des épreuves de français, veuillez communiquer avec la personne suivante:

Adresse au travail : **Joanne Munn**
Société GRICS
Banque d'instruments de mesure
5100, rue Sherbrooke Est
MONTRÉAL (Québec)
H1V 3R9

Téléphone : (514) 251-3887

Titre de l'atelier	:	L'évaluation métacognitive: quand la comparaison remplit une fonction d'apprentissage.
Numéro de l'atelier	:	SA 56
Animateur(s)	:	François Tochon Collège universitaire de Saint-Boniface

Quand l'enfant doit cocher sur une feuille chaque acte d'autonomie, l'enseignement est proche de la robotisation. On pourrait, à force de prédicter les réponses attendues, démunir les élèves de leur droit à réfléchir. De même pour les enseignants. L'apprentissage mécaniste, faisant fi du lien entre les connaissances et de leurs rapports intrinsèques est balisé pour correspondre à des tests intermédiaires et finaux dont les exagérations ont été dénoncées (Burns, 1986; Silver, 1986). L'enfant passe correctement un test sur le participe passé mais est incapable de s'en souvenir dans une rédaction. D'où la nécessité que les fonctions institutionnelles de l'évaluation visent la réflexion et la métacognition.

La nécessité institutionnelle impose la critériation et la normalisation. On ne saurait éradiquer la fonction sommative et sa variante assouplie, la fonction formative, sans causer des dysfonctionnements graves du système éducatif. Or la métacognition ne peut être critériée: on ne peut qu'organiser les conditions de son émergence sans vraiment les objectiver. La métacognition relève d'un autre type d'évaluation et de valorisation, peu préméditable, dont la critériation serait dangereuse puisqu'elle mènerait à l'endoctrinement. L'évaluation ne peut pas être transdisciplinaire. Fournir des critères d'évaluation de l'émergence métacognitive reviendrait à nier la nature même de son existence autonome. En d'autres termes, l'élève atteint un fonctionnement transdisciplinaire quand il ne cède pas aux automatismes et qu'il réfléchit de manière autonome. La suggestion d'organisateurs transdisciplinaires touche aux limites de la rationalité didactique et confine à sa négation, c'est-à-dire au moment où le sens devient personnel. En tout état de cause, il semble que l'évaluation pertinente dans le développement d'objectifs transdisciplinaires soit la métacognition individuelle, la prise en charge par l'individu de son processus de connaissance.

Un exemple d'évaluation métacognitive peut être fourni dans le domaine de la production en compréhension. La gestion autoévaluative des consignes en cours de production remplit une fonction différente des fonctions pronostique, formative et sommative, qui dépasse celles-ci tout en respectant leur formalisation. Cette nouvelle fonction, métacognitive, concerne la connaissance et le contrôle de soi comme du processus d'apprentissage (Marzano et al., 1988; Resnick et al., sous presse). Cette fonction englobante ne s'oppose pas aux fonctions institutionnelles, elle leur confère un sens sans lequel celles-ci n'auraient qu'un but de socialisation. Elle concerne un autre ordre de réalité. Si les fonctions institutionnelles de l'évaluation définissent le champ des performances, la fonction métacognitive est du domaine de la compétence. Les deux ordres de réalité sont complémentaires.

Cet atelier examine la question de l'équité évaluative selon un point de vue développemental puis du point de vue de la théorie de l'évaluation. En effet, les catégories canoniques sont loin d'être étanches dans le monde de la classe. Par exemple, l'analyse d'applications concrètes indique que l'enseignant utilisant une référence critérielle applique une courbe normale dans la sélection des critères, la référence devenant "normative sérielle". La réflexion sur l'objet de l'évaluation peut mettre en question sa validité à assurer le développement individuel du sujet.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : François Tochon
Collège universitaire de Saint-Boniface
Faculté d'éducation
200, avenue de la Cathédrale
SAINT-BONIFACE (Manitoba)
R2H 0H7

Téléphone : (204) 233-0210
extension 257

Titre de l'atelier	:	Le test de classement en anglais, langue seconde à l'éducation des adultes.
Numéro de l'atelier	:	SA 57
Animateur(s)	:	Francine Robert et Denise Morel La Commission des écoles catholiques de Montréal

L'atelier comporte trois parties:

1. Information
2. Exploration de l'instrument
3. Questions

1. Information

Durant cette période, les animatrices expliqueront, de façon générale, les étapes de production du test de classement:

- comment se fait actuellement le classement en AS dans les commissions scolaires;
- l'élaboration d'un nouveau programme en AS;
- l'élaboration et la validation des items (les 2 versions);
- analyse de l'expérimentation, la grille de classement et la version finale.

2. Exploration de l'instrument

Les participants seront invités à passer une partie du test de classement. Par la suite, ils auront l'occasion d'étudier les différentes parties de cet instrument:

- la partie compréhension de l'oral;
- la partie compréhension de l'écrit;
- la feuille-réponse et la clé de classement.

3. Questions

Les animatrices répondront aux questions des participants.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ☐ non ■

Adresse au travail : Francine Robert et Denise Morel
La Commission des écoles catholiques de Montréal
3737, rue Sherbrooke Ouest
Service de l'éducation des adultes - Annexe 1er étage
MONTRÉAL (Québec)
H1X 3B3
Téléphone : (514) 596-6593

Titre de l'atelier	:	L'auto-évaluation dans l'apprentissage d'une attitude en formation personnelle et sociale
Numéro de l'atelier	:	SA 58
Animateur(s)	:	Nicole Lirette, ministère de l'Éducation
		Gilles Deslauriers, Commission scolaire de Chambly

Cet atelier s'inscrit dans le cadre d'une recherche portant sur l'auto-évaluation des élèves en situation d'apprentissage d'une attitude. Il s'agit d'une recherche menée auprès de 16 groupes d'élèves de 4e secondaire dans 4 écoles du Québec.

Première partie: description de la démarche

Plusieurs programmes d'études proposent, en plus du développement d'habiletés intellectuelles et psychomotrices, la poursuite d'objectifs reliés au domaine affectif. Celui-ci est relié aux intérêts, aux émotions, aux motivations, aux valeurs, aux attitudes, aux comportements, etc. Comme les termes sont nombreux et qu'ils sont souvent utilisés dans le même contexte, nous nous limitons à parler ici d'attitudes à développer en éducation. Dans cet atelier, il sera question de l'attitude envers les hommes et les femmes, attitude qui fait l'objet d'apprentissage dans le programme de formation personnelle et sociale.

Une brève description des concepts reliés à la recherche sera suivie d'une présentation de la démarche d'auto-évaluation vécue par les élèves et des instruments de mesure utilisés.

Deuxième partie: analyse de la démarche vécue en classe

Dans cet deuxième partie, un enseignant ayant participé à la recherche analysera la démarche vécue en classe et fera part de ses observations.

Les points forts

- L'auto-évaluation permet de faire un portrait de l'élève face aux attitudes qu'il adopte en fonction de ses propres valeurs.
- L'auto-évaluation de ses comportements permet à l'élève de se responsabiliser face à ses apprentissages.
- L'auto-évaluation permet de mesurer les attitudes plus en profondeur, de saisir le vécu de l'élève et non seulement l'intérêt qu'il porte au cours.

Les points faibles

- L'élève ne saisit pas toujours l'intention de l'auto-évaluation, il craint de ne pas avoir la bonne reponse.
- L'élève cherche souvent la "bonne réponse" plutôt que d'inscrire l'attitude qui correspond à la réalité.
- L'élève n'a pas développé l'habileté de s'auto-évaluer.
- L'élève se rappelle les questions (pré-test et post-test) et il tente de donner les réponses qu'il a inscrites une semaine auparavant.

Troisième partie: examen des résultats et interrogations

Les résultats obtenus auprès des élèves seront examinés et les participants seront invités à échanger leurs points de vue avec les animateurs sur les questions qui se posent.

L'élève est-il capable de s'auto-évaluer?

Est-il possible d'évaluer une attitude dans un court laps de temps?

Jusqu'à quel point l'auto-évaluation permet-elle de mesurer une attitude?

Les enseignants insistent-ils suffisamment sur les apprentissages affectifs? Sont-ils trop préoccupés par les apprentissages cognitifs? Ont-ils assez de temps pour mettre en relief les apprentissages cognitifs et affectifs?

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : Nicole Lirette
Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques
Ministère de l'Éducation du Québec
Édifice "G", 10e étage
QUÉBEC (Québec)
G1R 5A5
Téléphone : (418) 643-3550

Titre de l'atelier	:	L'historique de la sanction des études
Numéro de l'atelier	:	SA 59
Animateur(s)	:	Alain Mercier

Le ministère de l'Éducation administre depuis sa création en 1964 la cinquième réforme de la reconnaissance des études. La revue des pratiques actuelles nous a permis de constater que la reconnaissance des études secondaires au Québec n'a pas débuté avec la création du Ministère mais bien dès le début du XXe siècle.

. Qu'est-ce donc que la reconnaissance officielle des études? Dans quel contexte historique cette pratique s'est-elle implantée au Québec?

. Quelles circonstances marquent l'origine de la reconnaissance officielle des études primaires publiques?

. Quels faits, quelles réformes jalonnent l'évolution de ce dossier, d'abord au Département de l'Instruction publique et ensuite au ministère de l'Éducation?

Quels documents officiels le Département de l'Instruction publique et le ministère de l'Éducation ont-ils délivrés? Selon quelles exigences?

. Quels résultats sont consignés aux registres officiels de la Direction de la sanction des études?

Cette présentation traitera uniquement de la situation chez les élèves catholiques francophones au moment du Département de l'instruction publique puis des pratiques concernant seulement les jeunes aux études secondaires et ce, peu importe la confessionnalité et la langue de l'école.

Il est possible d'obtenir un document sur le contenu de l'atelier : oui ■ non □

Adresse au travail : **Alain Mercier**
Direction de la sanction des études
Édifice "G", 10e étage
1035, rue de la Chevrotière
QUÉBEC (Québec)
G1R 5A5
Téléphone : (418) 643-1521

FIN

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270274
Centre d'intérêt : 540

Session d'étude L'évaluation : comparer en toute équité (1989 : Québec, Québec)

Résumé des présentations de la 12e session d'étude / Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation. -- [Montréal] : L'Association, [1990?].
78 p. ; 28 cm + cahier du participant (13 p. : ill.).

Faux-titre : L'évaluation : comparer en tout équité : résumé des présentations : 12e session d'étude de l'ADMEE, 2-3-4 novembre 1989, Château Frontenac, Québec. Comprend du texte en anglais.

Vedette(s)-secondaire(s) : Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation

Descripteur(s) : Evaluation de l'apprentissage • Evaluation formative • Evaluation sommative • Evaluation de l'enseignement • Evaluation de programmes • Méthode d'évaluation • Elaboration de tests • Education des adultes

Identificateur(s) de sujet : Evaluation diagnostique

Le résumé des présentations de chacun des ateliers remplace les actes de la session d'étude de l'ADMEE. Sous le thème général de l'évaluation, on y a surtout discuté de questions comme l'évaluation de l'apprentissage (évaluation formative et sommative), l'évaluation de l'enseignement, l'évaluation des programmes, l'élaboration des tests, etc. Un formulaire d'évaluation de la session d'étude se retrouve dans le cahier du participant.

Type de document :

9270274.B
CADRIE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST

CAHIER DU PARTICIPANT

12e Session d'étude de l'ADMEE

3-3-4 novembre 1989

Château Frontenac

Québec

ASSOCIATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA MESURE ET DE L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION

L'ÉVALUATION : COMPARER EN TOUTE ÉQUITÉ

CAHIER DU PARTICIPANT

12e Session d'étude de l'ADMEE

2-3-4 novembre 1989

Château Frontenac

Québec

ASSOCIATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA MESURE ET DE L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION

L'ÉVALUATION : COMPARER EN TOUTE ÉQUITÉ

S O M M A I R E

Page

. Présentation..... 1

. Membres du Comité organisateur..... 2

. Conférence d'ouverture..... 5

. Activité de clôture..... 6

. Sondage..... 7

. Formulaire d'évaluation..... 9

. Le Château Frontenac..... 11

. Notes..... 12

. À la mesure des années '90..... 13

Note - La forme masculine utilisée dans ce document désigne, lorsqu'il y a lieu, aussi bien les femmes que les hommes.

PRÉSENTATION

Pour retrouver facilement les renseignements nécessaires au bon fonctionnement de la 12e session d'étude, nous avons décidé de les regrouper dans un document intitulé Cahier du participant.

Le sommaire vous guidera dans le choix des informations recherchées. Il suit l'ordre séquentiel du Programme de la 12e session d'étude et présente en tout dernier lieu le thème de la 13e session.

Dans la partie qui traite de l'activité de fermeture, nous vous invitons à répondre à un sondage dont les résultats seront dévoilés samedi matin.

Le formulaire d'évaluation générale de la 12e session fait également partie du Cahier du participant. Il devra être remis, à la fin de la session ou au moment de votre départ, à une des personnes désignées pour le recevoir.

Nous souhaitons que cette session d'études soit pour vous une excellente occasion de faire le point sur les nouveaux développements en mesure et en évaluation et que vous y trouviez beaucoup de satisfaction, tant par les rencontres informelles que par les rencontres formelles.

Bonne session d'étude !

Le Comité organisateur

MEMBRES DU COMITÉ ORGANISATEUR

12 e SESSION D'ÉTUDE DE L'ADMÉE

Ceux qui ont déjà organisé une session d'étude ou un congrès savent que les préparatifs nécessitent la participation de nombreuses personnes et l'investissement de beaucoup d'énergie et de temps. Comme dans tout investissement, on espère qu'il soit rentable et qu'on puisse en apprécier les bénéfices dans un avenir rapproché.

En pensant à vous tous, passionnés de mesure et d'évaluation, je peux dire avec certitude que l'investissement en valait la peine.

Nicole Lirette

Nicole Lirette
Ministère de l'Éducation

- Présidente

Dominique Morissette
Université du Québec
à Trois-Rivières

- Conférence d'ouverture
- Activité de clôture

Léo Laroche
Ministère de l'Éducation

- Informatique
- Conférence d'ouverture
- Activité de clôture

Richard Bertrand
Université Laval

- Pré-session
- Conférence d'ouverture
- Activité de clôture

Albert Bellavance
Commission scolaire
de Lotbinière

- Maisons d'édition
- Publicité dans le programme

Joseph Lemieux
Membre honoraire

- Programme
- Publicité
- Révision de textes

Marie-Sylvie Descôteaux
Ministère de l'Éducation

- Animateurs d'ateliers
- Présidents d'ateliers

Marcel Mius d'Entremont
Commission scolaire
Des Découvreurs

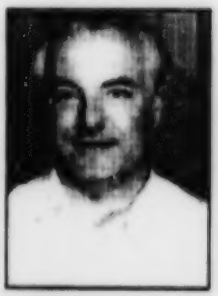
- Trésorier

Serge Groulx
Commission scolaire Tardivel

- Activité sociale
"Meurtre et mystère"

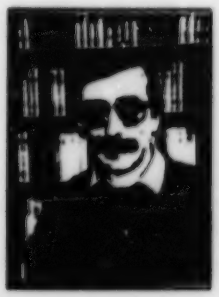
Benoît Poulin
Membre honoraire

- Hôtel
- Matériel audio-visuel



Marc Leduc
Ministère de l'Éducation

- Interprétation simultanée
- Bénévoles
- Accueil



Conrad Roy
La Commission des écoles
catholiques de Québec

- Formulaires d'évaluation
- Pochettes

ET LES AUTRES...

En plus des personnes dont les noms et les photos apparaissent aux pages précédentes, nous tenons à mentionner le travail colossal de monsieur **André Gingras**, technicien en informatique au ministère de l'Éducation, qui a passé de nombreuses soirées et plusieurs jours de fin de semaine à répondre à nos demandes sur les plans de la micro-informatique et de la mise en page.

Une autre personne a joué un rôle important dans la préparation de l'activité de clôture. Il s'agit de **Denise Lussier**, professeure à l'Université Mc Gill, qui a pris contact à maintes reprises avec monsieur Marc Laurendeau, pour mettre au point le déroulement de l'activité.

Devant l'impossibilité d'obtenir des services d'interprétation simultanée, nous avons fait appel à une excellente collaboratrice: madame **Solange Paquet**, pour agir comme personne-ressource dans deux ateliers qui se donneront en langue anglaise.

Nous tenons également à signaler le travail de précieuses collaboratrices qui nous ont facilité la tâche pour entrer des données, dactylographier des textes, rejoindre les animateurs par téléphone, etc. Il s'agit de :

- **France Côté**, de la Direction générale de l'éducation des adultes;
- **Denise Desroches**, de la Direction de la coordination des réseaux;
- **Carole Dion**, de la Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques;
- **Marjolaine Drouin**, Direction de la sanction des études.

En terminant, nous adressons nos remerciements à deux collègues de la Direction de la sanction des études, madame **Paule Robert Bertin** et **Réjean Boily**, pour l'aide qu'ils nous ont apportée dans la réalisation de certaines tâches ponctuelles.

À chacune, à chacun, toute notre gratitude!

C O N F É R E N C E D ' O U V E R T U R E

Jeudi, le 2 novembre, Salle de bal

Conformément au thème **"L'évaluation: comparer en toute équité"**, les trois conférenciers traiteront de comparaisons en milieux scolaires entre individus, institutions et pays ainsi que de l'équité en évaluation.

Il s'agit, dans l'ordre de présentation des conférences, de:

. monsieur **Archie E. Lapointe**, directeur exécutif, depuis 1982, du "Center for Assessment of Educational Progress", rattaché à Educational Testing Service (ETS).

Adresse de travail:
Educational Testing Service
Rosedale Road
PRINCETON
NJ 08541
Téléphone: (609 734-5890
Télécopieur: (609) 734-1878

. monsieur **Jean-Marie De Ketele**, professeur à l'Université Louvain-La-Neuve, en Belgique.

Adresse de travail:
Laboratoire de pédagogie expérimentale
Université Louvain-La-Neuve
Voie du Roman, 20
1348 Louvain-La-Neuve
BELGIQUE
Téléphone: (32) (10) 47-44-74
Télécopieur: (32) (10) 45-34-47

. madame **Louise Bélair**, ancienne présidente de l'ADMEE, professeure à l'Université d'Ottawa.

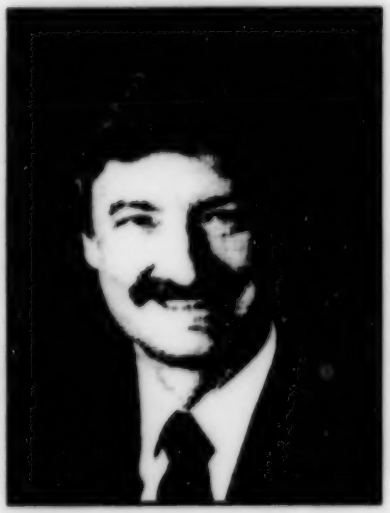
Adresse de travail:
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
145, rue Jean-Jacques-Lussier
OTTAWA (Ontario)
K1N 6N5
Téléphone: (613) 564-7757
Télécopieur: (613) 564-9100

Présentation des conférenciers: madame Nicole Lirette
Remerciements: monsieur Dominique Morissette

ACTIVITÉ DE CLÔTURE

Samedi 10 h 30

"À VOUS LA PAROLE"



Animateur : **Monsieur Marc Laurendeau**
Journaliste à Radio-Canada

Présentatrice : **Madame Denise Lussier**
Professeure à l'Université Mc Gill

Déroulement de l'activité :

1. Point de vue de 5 personnes issues de milieux différents sur la question suivante:

   "Est-ce possible en éducation de comparer en toute équité en 1989?"

2. Réactions d'un groupe d'une vingtaine de personnes qui auront été choisies parmi des enseignants, cadres, professionnels, formateurs, étudiants participant à la 12e session d'étude.
3. Présentation, par l'animateur, des résultats du sondage.
4. Intervention de l'assemblée.

Nous vous invitons en grand nombre à cette activité qui promet d'être intéressante.

ADMEE
Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation

12e SESSION D'ÉTUDE 1989

FORMULAIRE D'ÉVALUATION DE LA SESSION D'ÉTUDE

Chère collègue,
Cher collègue,

Notre objectif est d'améliorer tous les aspects d'une session d'étude. À cette fin, nous avons besoin de vos commentaires.

Nous vous invitons à encercler le chiffre correspondant à votre degré de satisfaction pour chacun des éléments qui suivent.

	Insatisfaisant			Satisfaisant			Ne pas écrire
1. Affiche.	1	2	3	4	5	6	1
2. Programme:							
a) Description des activités.	1	2	3	4	5	6	2
b) Formulaire d'inscription.	1	2	3	4	5	6	3
c) Formulaire de choix d'activités.	1	2	3	4	5	6	4
3. Présentations:							
a) Conférence d'ouverture.	1	2	3	4	5	6	5
b) Activité de clôture.	1	2	3	4	5	6	6
c) Ensemble des ateliers auxquels vous avez participé.	1	2	3	4	5	6	7
d) Nombre d'activités correspondant à vos besoins.	1	2	3	4	5	6	8

verso...

	N/A[1]	Insatisfaisant			Satisfaisant			Ne pas écrire
4. Organisation matérielle:								
a) La date de la session.		1	2	3	4	5	6	9
b) L'endroit.		1	2	3	4	5	6	10
c) Les activités en général.		1	2	3	4	5	6	11
d) Le coût de l'inscription.		1	2	3	4	5	6	12
e) Le déjeuner (1989-11-02).	___	1	2	3	4	5	6	13
f) La soirée sociale.	___	1	2	3	4	5	6	14
g) L'hébergement.	___	1	2	3	4	5	6	15

5. Autres renseignements:	Oui	Non	
a) C'est la première fois que je participe à une session de l'ADMEE.	1	2	16
b) J'aimerais participer à l'organisation d'une prochaine session.	1	2	17

6. Commentaires.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

7. Coordonnées, s'il y a lieu.

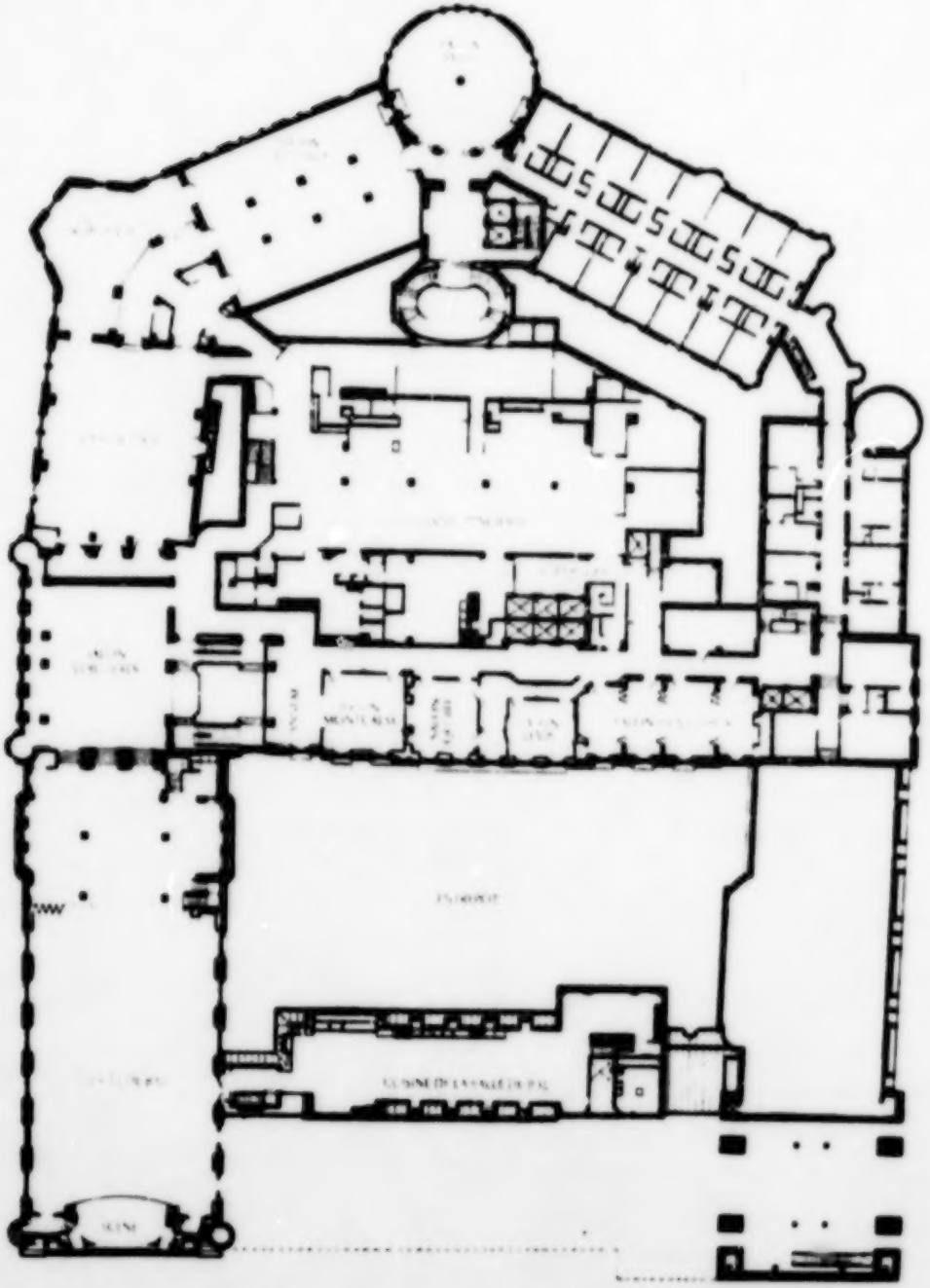
Nom: _____

Téléphone: (___)_____

_____

(1) Ne s'applique pas.

Le Château Frontenac



NOTES

ADMEE

Association pour le développement
de la mesure et de l'évaluation
en éducation

À la mesure des années '90...

1990... Dernière décennie d'un siècle au cours duquel le monde aura connu des changements nombreux et parfois déterminants. Dans le monde de l'éducation, les progrès auront été énormes et tout aussi marquants.

La petite école de rang aura fait place à la polyvalente pluriethnique; de nouvelles générations de programmes auront vu le jour; des réformes pédagogiques auront modifié les pratiques de l'enseignement. Bref, l'école aussi aura réappris.

En évaluation, les concepts auront aussi connu des développements importants: la démarche évaluative se sera structurée et précisée; l'évaluation formative et l'évaluation sommative se seront définies; l'informatique aura repoussé les frontières nationales et internationales dans l'analyse et l'interprétation des résultats.

Mais justement, dans cette dernière décennie d'un siècle aussi palpitant, et à l'aube d'un siècle tant attendu et si prometteur, sommes-nous "à la mesure" de la richesse des enseignements passés et sommes-nous aussi "à la mesure" des défis qui nous attendent?

Cette démarche évaluative saura-t-elle toujours mieux servir l'élève, l'enseignant et tous les intervenants du milieu scolaire?

Par ce thème, nous vous invitons donc à prendre le pouls d'un présent fort des enseignements passés et curieux d'un lendemain tout aussi près qu'énigmatique....

L'équipe de la Banque d'instruments de mesure (BIM) prend charge de l'organisation de cette session.

Bienvenue à tous!

Montréal,
Hôtel Le Méridien
les 25-26-27 octobre 1990

C.P. 144 Succursale Beaubien Montréal H2G 3C8